مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)*، ص ص ١-٢٦٩ بالعربية، الرياض (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

ردمد : 3620 - 1018



مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٣هـ (١٩٩٣م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب الا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صفحات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منها على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^٢^، مل، مجم، كجم، ق، ٪. . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

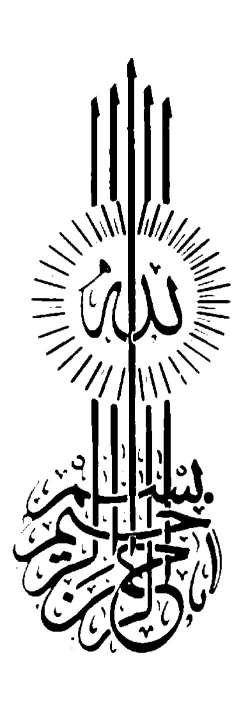
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٦٩ بالعربية، الرياض (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

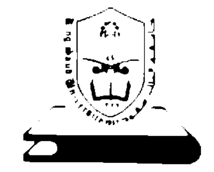
مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤١٣هـ

(١٩٩٣م)



عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص.ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية



مطابع جامعة الملك سعود ١٤١٤هـ

المحتويـــات

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢١ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية بين نظريتين

عبدالله عبدالعزيز السهلاوي

أستاذ مساعد، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية،
جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. لقد أصبح من المسلمات في كثير من الأذهان أن المدرسة وسيلة فعالة لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية، وأنها مؤسسة تعمل لصالح الجميع، إلا أننا في هذه الدراسة نطرح أن هذا الاعتقاد فيه إشكالية كبيرة تسعى المجتمعات الرأسمالية إلى إخفائها.

إن المدرسة في المجتمعات الرأسمالية لا تعمل على إزالة التفاوت الشديد في المجتمع وإشاعة المساواة والعدالة، وذلك لأن النظام التعليمي يعتبر انعكاسًا للتركيبة الاقتصادية والاجتماعية السائدة في ذلك المجتمع، وفي محاولة لإلقاء المزيد من الضوء على هذا الجانب تناولنا نظريتين تمثلان رؤيتين مختلفتين حول وظيفة المدرسة في المجتمعات الرأسمالية، هما: النظرية الوظيفية، ونظرية الصراع.

تعتبر النظرية الوظيفية المدرسة جزءًا من نظام أكبر يتألف من أجزاء متعددة، يقوم كل منها بدوره في المحافظة على بقاء واستقرار المجتمع وتماسكه؛ أما نظرية الصراع فلها موقف مغاير. إن المجتمع كما تراه هذه النظرية منظم بطريقة تخدم مصالح طبقة بعينها وما المدرسة إلا إحدى وسائل هذه الطبقة في فرض سيطرتها وبسط هيمنتها. وانطلاقًا من هذا يختلف فهم وتحليل كلتا النظريتين لوظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية، وكذلك لدور الدولة في العملية التعليمية.

مقدمـــة

إن المجتمعــات البشرية باختلافها تعطي لعملية «التمدرس» schooling والمدرسة أهمية بالغة لما تقوم به من نقل للمعرفة والتراث من جيل لآخر وتنمية المواهب الإنسانية

وتكوين معارف جديدة تسهم في بقاء المجتمع واستقراره. ولكي تقوم المدرسة بدورها كاملاً كان لابد من إكسابها صفة الشرعية، بمعنى أن يعتقد الأفراد الذين يتعلمون فيها اعتقادًا جازمًا في إمكانيتها في تلبية حاجاتهم. وقد اكتسبت المدرسة هذه الشرعية نتيجة اقترانها بالتربية. فالمجتمعات ترفع من شأن التربية وتجلها، وحيث صورت المدرسة على أنها مكان تلقي التربية بل إنها المكان الوحيد لاكتساب المعرفة، فهي صنو للتربية، ولاسيما حرص المدرسة على الظهور بمظهر المؤسسة التي تعمل لصالح الجميع، وأن المعارف والمهارات التي تعلمها هي الأفضل على الإطلاق.

ومع مرور الوقت ساد اعتقاد قوي بأن على الأمم أن تعلِّم أبناءها (تمدرسهم) لكي توصف بأنها أمم متقدمة ومتحضرة. وقد تكرس هذا الاعتقاد نتيجة للارتباط الوثيق بين التعليم والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية. وتم النظر إلى المدرسة على أنها وسيلة فعالة لتحقيق المساواة والعدالة الاجتماعية بسبب موضوعيتها في انتقاء أفراد على قدر من الكفاءة والذكاء والقدرة على شغل الوظائف العليا في الهرم السياسي والاجتماعي والاقتصادي.

وفي هذا البحث سنحاول أن نطرح أن هذا الاعتقاد الذي أصبح مسلم به في كثير من الأذهان فيه إشكالية كبيرة تعمل المجتمعات الرأسمالية على إخفائها، وذلك بترسيخ الاعتقاد بأن المدرسة والتمدرس وكل ما يتعلق بهما هو شيء خيّر بطبيعته. إن التمدرس والمدرسة في المجتمعات الرأسمالية لا تعمل على إزالة التفاوت الشديد في المجتمع وإشاعة المساواة والعدالة، وذلك لأن النظام التعليمي يعتبر انعكاسًا للتركيبة الاقتصادية والاجتماعية السائدة في المجتمع، بل ويساعد على استمرار هذه التركيبة والمحافظة عليها وتدعيمها أيديولوجيا. وفي محاولة لسبر غور وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية سنقوم باستعراض نظريتين تمثلان رؤيتين مختلفتين حول وظيفة المدرسة في المجتمعات الرأسمالية. هاتان النظريتان هما النظرية الوظيفية ونظرية الصراع.

النظرية الوظيفية Functional Theory

من الثابت أن جذور الوظيفة في علم الاجتماع تمتد إلى القرن الثامن عشر الميلادي الذي ظهر خلاله مفكرون اجتماعيون بارزون، أمثال فولتير وروسو وهوبز الذين اعتنقوا

مبدأ العلاقة الوظيفية بين متغيرين أو عاملين [١]. فالوظيفية هي رؤية نظرية عامة فيما يتعلق بكيفية النظر إلى المجتمع ومؤسساته ونظمه المختلفة. وهذه الرؤية في حقيقة الأمر مستمدة من علم الأحياء، إذ تشابه هذه النظرية بين الحياة الاجتماعية والبنية الفسيولوجية للكائن الحي. إن أصحاب هذه النظرية يرون أن الأجزاء المختلفة للكائن الحي تقوم بتأدية وظائف مختلفة تعمل في مجموعها على سلامة هذا الكائن وبقائه. فكما يوجد بالكائن الحي أعضاء تؤدي وظائف مختلفة، كالقلب والمعدة مثلاً، من أجل تحقيق حاجة البقاء لدى هذا الكائن، توجد بالمجتمع شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تكون نسقًا system يسعى لتحقيق حاجة بشرية معينة. وعليه فإن أصحاب هذه النظرية يرون أننا لكي نفهم الأحداث والظواهر وكذلك المؤسسات الاجتماعية، فلابد لنا من النظر إليها من زاوية وظيفتها في تحقيق التوازن والبقاء للمجتمع ككل [٢]. وقبل مناقشة وظيفة التربية كما تراها النظرية الوظيفية نرى ضرورة البدء في توضيح بعض الجوانب المهمة في هذه النظرية، ومن أهمها:

الصراع الاجتماعي والتغير الاجتماعي

لم تهتم هذه النظرية بمسألة التغيير بل كان اهتمامها منصبًا على تحقيق الاستقرار والضبط الاجتماعي. فالوظيفية سعت إلى تجاهل الصراع الاجتماعي أو تعميته ورأت أن التوازن والتكامل هو القاعدة وأن الصراع عرض مؤقت لابد أن يزول.

كما أن الوظيفية تؤكد على حتمية توازن عناصر المجتمع توازنًا يقود إلى حالة من الاستقرار والاستمرارية، وما التغير الاجتماعي عامة والصراع الاجتماعي خاصة إلا انحرافات ومعوقات مرضية pathological تهدد بقاء المجتمع واستقراره. وتظهر هذه الرؤية فيما أكده تيرنر وبيجلي Turner and Beeghley [٣] من أن دوركايم — من أبرز رواد هذه النظرية — رفض فكرة أن هناك تناقضًا متأصلاً في الرأسمالية. وإن بدا في بعض الأوقات أن حالة التضامن ليست كما يجب، فإن السبب الكامن وراء ذلك هو عدم تحقق جميع الشروط اللازمة للتضامن العضوي. حتى عندما أدرك دوركايم إمكانية حدوث صراع فإنه لم ينظر إليه أكثر من أن يكون سوء تكيف أو خلل.

الطبقية

يرى أصحاب هذه النظرية من أمثال دوركايم Durkheim و تالكوت بارسونز Talcott Parsons و كينجزلي ديفز Kingsley Davis و ولبرت مور Wilbert Moore أن الطبقية شيء عام لا مفر منه، وضروري للمجتمع، كي يبقى ويؤدي وظيفته بطريقة فعالة؛ إذ لابد من وجود مستويات statuses أو مراكز معينة تملأ — خاصة الأكثر أهمية — بأولئك من ذوي الكفاءات والراغبين في القيام بالأدوار المناطة بهم [٤].

إن نظام التمايز الطبقي بما يقدمه من عوائد ومكافآت غير متساوية في شكل مال أو جاه أو مزايا يضمن أن تلك المراتب سوف تشغل، وأن تلك الأدوار سيقوم بها أكثر الأفراد قدرة وكفاءة. فالتمايز يمثل حافزًا قويًا وضروريًا لشغل هذه المراتب والوظائف. وبناءً عليه يرى سيد أحمد أن الوظيفية تنظر إلى اللامساواة «باعتبارها ضرورة اجتماعية وشرطًا للمحافظة على النظم القيمية السائدة لأن حالة اللامساواة وظيفية لمواهب الناس وقدراتهم على العمل، وتشكل دافعًا يخلق بينهم التنافس للوصول إلى القوة والمكانات الاجتماعية المختلفة» [٥، ص٧٤].

تقسيم العمل

يعتبر تقسيم العمل أمرًا محوريًا في النظرية الوظيفية. فله وظيفة أساسية في تماسك المجتمع وتضامنه. ويؤكد الوظيفيون أن كل المجتمعات تتطلب أن يؤدي أفرادها وظائف ومهام مختلفة. وحتى في المجتمعات البدائية نجد نوعًا من تقسيم العمل، فبعضهم يقوم بالصيد والبعض الآخر يقوم بالجمع، بينما يقوم آخرون بإعداد الطعام، وإن كان هذا التقسيم أقل تعقيدًا. ويؤدي هذا التقسيم إلى نشوء نظام من القيم المشتركة التي تعزز وتحافظ على التضامن الجماعي group solidarity [٤].

إن تقسيم العمل والتضامن الجماعي ركيزتان أساسيتان للحياة الاجتماعية. ويتم تحقيق هاتين الركيزتين في المجتمعات البدائية بوساطة التعليم غير الرسمي informal education، أي ذلك الذي يتم في البيت والمجتمع. أما في المجتمعات الحديثة، فإن بناءً رسميًا يعد ضروريًا لتحقيق هاتين الركيزتين. ولهذا نشأت فكرة التعليم الرسمي.

النظرية الوظيفية والدولة

يرى الوظيفيون وعلى رأسهم دوركايم شرعية الوضع القائم وحيادية الدولة الرأسمالية مما دعاه إلى التأكيد على أهمية دور الدولة في التعليم وذلك بقوله: «إن الدولة ملزمة باستمرار أن تذكر المعلم بالأفكار والمعتقدات التي يجب تشريبها للأطفال ليتمكنوا من التكيف مع بيئاتهم التي يعيشون فيها [٦، ص٧٩]. وسوف نتحدث عن دور الدولة في العملية التربوية بشيء من التفصيل في الصفحات القادمة.

النظرية الوظيفية والتربية

نظرًا لأن إميل دوركايم يعتبر من أبرز علماء الاجتماع الذين اهتموا بدراسة المؤسسات والمنظمات التربوية في المجتمع وتحليلها، كما أنه من أبرز ممثلي النظرية الوظيفية في جانبها التربوي، رأينا ضرورة مناقشة آرائه في التربية التي تبرز لنا موقف النظرية الوظيفية من وظيفة التربية. لقد درس دوركايم علم اجتماع التربية دراسة وظيفية في كتابه: «التربية وعلم الاجتماع.» وهناك ما يُشبه الإجماع بين علماء الاجتماع على أن دوركايم يعتبر أول من نادى بضرورة النظر إلى التربية من منظور اجتماعي وظيفي. فخلال مدة تدريسه في جامعتي بوردو وباريس عكف على تدريس النظريات التربوية وكذلك علم الاجتماع. وفي إحدى محاضراته في السوربون ذكر أنه ينظر إلى التربية والتعليم بصفته عالمًا اجتماعيًّا، وأنه يعتبر التعليم شيئًا اجتماعيًّا في جوهره ونشأته وفي وظيفته أيضًا [٧]. وحيث إن دوركايم هو أبرز العلماء الذين يمثلون النظرية الوظيفية في جانبها التربوي، فسوف نحاول أن نتعرف على المزيد من أفكاره في هذا المجال.

لقد عرّف دوركايم Durkheim التربية على أنها «العمل الذي يمارس من قبل الأجيال البالغة على أولئك الذين لم يصبحوا بعد جاهزين للحياة الاجتماعية بهدف تنميتهم بدنيًّا وفكريًّا وخلقيًّا ليصبحوا لائقين لمتطلبات الحياة الاجتماعية [٦]. ولهذا فقد أوضح أن التربية تتألف من وسائل للتطبيع، وأن الوظيفة الأساسية للتربية هي نقل طرائق التفكير وأصول التصرف والأحاسيس الموجودة في المجتمع لكي ينتشر «الضمير الجمعي» [١] بين الأفراد لتحقيق التماسك والتكامل في المجتمع.

١ يعرف دوركايم الضمير الجمعي بأنه «مجموعة المعتقدات، والمشاعر العامة التي يعتنقها أعضاء المجتمع ويكون نسقًا قائمًا بذاته» [٩، ص٨٤].

وقد كان للظروف التاريخية في تلك الفترة تأثير في فكر دوركايم التربوي، فبين عامي ١٨٨١ ـ ١٩٠١م عملت قوانين الجمهورية الثالثة تدريجيًا على فصل الدولة عن الكنيسة، مما أدى إلى إضعاف وانحسار نفوذ الكنيسة كسلطة روحية، وانهارت معها كثير من الأفكار والمعتقدات السائدة [٧]. وفي ظل هذه الظروف حاول دوركايم الوصول إلى أسس أخلاقية وعقلانية (نظام القيم) يمكن تشريبها من خلال المدرسة. كما عمل دوركايم على تطبيق مفهومه العام الذي يرى أن المجتمع هو مصدر كل سلطة أخلاقية وأن العنصر الأساسي في السلوك الاجتماعي هو التضامن الاجتماعي solidarity، أي القوة التي تدفع الكائنات البشرية للتعاون فيما بينها. وقد فرق دوركايم بين أساسين لهذا التضامن: الأول أسماه التضامن العضوي organic solidarity الذي يقوم على الاعتماد المتبادل بين أفراد المجتمع وتقسيم العمل. أما الثاني، فهو ما أطلق عليه اسم التضامن الآلي mechanical solidarity الذي يسود المجتمع التقليدي ويقوم على مجموعة من القيم والأعراف والمعتقدات المشتركة [٨].

وبناءً على هذا أكد دوركايم أن المجتمعات كلما زاد نموها وتقدمها المادي زاد تقسيم العمل بها وزاد التخصص، وأصبحت أكثر تعقيدًا، وأن تعاون أفراد هذا المجتمع من ذوي التخصصات المختلفة هو ضمانة لأداء المجتمع لوظيفته، وبالتالي لبقائه واستمراره.

واستنادًا على هذا فقد نظر دوركايم إلى الأجزاء المختلفة للنظام الاجتماعي parts of the system على أنها تؤدي وظائف فرعية للمجتمع، وأن كل جزء يؤثر في الأجزاء الأخرى ويتأثر بها. وهي تعمل في مجموعها من أجل استمرار النظام في البقاء والعمل في سلاسة وانتظام. إضافة إلى هذا، فإن لهذه الأجزاء وظائف ظاهرة وأخرى خفية. فالوظيفة الظاهرة للمدرسة مثلاً هي التعليم، إلا أن إحدى وظائفها الخفية هي الاحتفاظ بالأطفال بعيدين عن سوق العمل لفترة معينة [٤].

وفي هذا الإطار نظر دوركايم كغيره من علماء الاجتماع الوظيفيين إلى المدرسة نظرة وظيفية بحتة. إذ اعتبر التعليم ظاهرة اجتماعية تقوي وتعزز الروابط التي تضمن استقرار

المجتمع وتماسكه. كما أن المؤسسات التعليمية كغيرها من المؤسسات السياسية والاجتماعية الأخرى نشأت عن بنية المجتمع وحاجته، ولهذا فلها وجود مستقل عن الأفراد، كما أن لها سيطرة عليهم، فهي تشكلهم وتنظمهم وتفرض قيودًا عليهم. فالتعليم لا يتصف فقط بأنه مفروض على الأطفال، بل إن أولياء الأمور لا يجدون أمامهم أي بدائل أخرى وسيواجهون صعوبات بالغة إن هم أرادوا تعليم أبنائهم بطريقة مختلفة. ويظهر هذا في قول دوركايم «إن على التربية إعداد الأفراد طبقًا لرغبة المجتمع ومشيئته لا كما خلقتهم الطبيعة» [٧، ص٢١٤]. ويبدو لنا من هذا القول مدى القوة التي يتمتع بها المجتمع في نظر أصحاب النظرية الوظيفية. فهم يرون أن المجتمع فوق الجميع وهو المتحكم في مصائر الأفراد وما عليهم إلا العمل على الانسجام مع الأعراف والتقاليد والأدوار.

النظرية الوظيفية ودور الدولة في التربية

فيما يتعلق بدور الدولة في العملية التربوية كما تراه النظرية الوظيفية، فقد كان مستندًا على الاعتقاد بشرعية الوضع القائم وحيادية الدولة. لذا أكد دوركايم على وجوب سيطرة الدولة على التعليم سيطرة تامة، وذلك لأن للتعليم وظيفة اجتماعية مهمة فلا يجب أن تترك بعيدة عن سلطة الدولة.

إلا أننا نرى أن النظرة الليبرالية للدولة بصفتها مستقلة وقائمة على المساواة تتنافى والدور الحقيقي لهذا الجهاز. إن تركيز الوظيفيين على حيادية الدولة في التعليم فيه تجاهل وإغفال للعلاقة القائمة بين الدولة ومصالح الطبقة الرأسمالية المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. إن إمكانية أن تعمل الدولة على إضفاء الشرعية على سيطرة طبقة معينة وتحكمها قد تم تجاهلها في النظرية الوظيفية. ولكن من المؤكد أن هناك علاقة وطيدة بين الدولة والطبقة المسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. إن كثيرًا مما تقوم به الدول من أفعال هو نتيجة مباشرة أو غير مباشرة لمتطلبات رأس المال.

إن الرأسمالية تنمو وتتطور وفق قوانين محددة، أساسها قانون «تراكم رأس المال،» وحيث إن هناك نزعة طبيعية لانخفاض نسبة الربح فإنه ينشأ ضم ودمج واستيلاء متواصل

ينتج عنه ظهور شركات ضخمة واحتكارات هائلة كتلك التي تعرف باسم الشركات متعددة الجنسيات. ويصاحب ظهور هذه الشركات بروز مطالب ومصالح جديدة يجب تحقيقها والمحافظة عليها. ونظرًا لأن الدولة هي أقدر الأجهزة جميعًا على القيام بذلك فإنها تحاول تلبية تلك المطالب، وهي بهذا تنجرّ أكثر نحو مستلزمات الإنتاج. وشيئًا فشيئًا يزداد تورطها حتى يُصبح من العسير الفصل بين الدولة وبين هذه الشركات العملاقة. ويصف شبل بدران هذه العلاقة عندما يقول: «إن سياسات الدولة وبناءها يحدد بشكل قاس البناء الاقتصادي السائد والعلاقات بين الطبقات. ويتأثر البناء الاقتصادي نفسه بالدولة» [١٠، ص٦٩].

وقد تم تجاهل هذه العلاقة في الفكر الوظيفي وظل أصحاب هذه النظرية ومنهم دوركايم صامتين إزاء استخدام الدولة الرأسمالية للمدرسة لتزويد الطلاب بالمهارات الفنية وتغيير اتجاهات أبناء الطبقات العاملة وتشكيل سلوكهم وتزويدهم بأخلاقيات وقيم الطبقة البرجوازية زاعمين أن المدرسة تعمل من أجل غرس الأخلاقيات اللازمة لتحقيق التضامن والتكامل في المجتمع، وهم بهذا يتجاهلون الاعتبارات الطبقية للمدرسة.

مما سبق يمكن القول إن الوظيفيين يرون أن على التعليم أن يلبي حاجات ومتطلبات المجتمع الصناعي الصاعد في تلك الفترة التاريخية من المهارات الفنية، وكذلك الاتجاهات والقيم اللازمة للعيش في هذا المجتمع. ويظهر هذا التوجه من تتبع تطور النظرية الوظيفية. إنه على الرغم من أن النظر إلى التربية من منظور وظيفي قد ظهر في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي، إلا أن الشكل الأكثر وضوحًا لهذه الأفكار قد اكتمل وظهر إلى حيز التطبيق في النصف الثاني من القرن الميلادي الحالي.

لقد شهدت البلدان الرأسمالية في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي صعودًا سياسيًا وثقافيًا وهيمنة عسكرية على بلدان آسيا وأفريقيا. وقد كان من مصلحة علاقات الإنتاج الرأسمالية في هذه الحقبة التاريخية أن تقوم بنشر التعليم في قطاعات أوسع من السكان وأن تختار العناصر البشرية الأكثر كفاءة وقدرة. وعندما انقسم العالم إلى معسكرين متصارعين

اعتبرت النظرية الوظيفية من نظريات اللحظة التاريخية المواتية [٢]، فقد حولت الحرب الباردة بين معسكري روسيا وأمريكا — ونتيجة للسبق الذي أحرزه الاتحاد السوفيتي بإطلاق القمر الصناعي سبتنيك ١٩٥٧م — الصراع من جانبه العسكري إلى جانبه العلمي والتكنولوجي. فاتجه الغرب إلى نظامه التعليمي لتحقيق التفوق. وارتفعت الأصوات منادية بربط التربية بالبنية الاقتصادية والاجتماعية.

وقد عبر درين Dreeben عن هذه الفكرة عندما أكد أن المدرسة في المجتمعات الرأسمالية قد مكنت من اختيار الأفراد على أساس أهليتهم ومواهبهم وبما يتماشى ونمط الإنتاج الرأسمالي. والمدرسة عند الوظيفيين تخدم أغراضًا فردية واجتماعية. فعلى المستوى الفردي تعزز المدرسة إمكانية تحقيق العدل والمساواة في الحصول على عمل وفي توزيع الدخل والنفوذ والسلطة. أما على المستوى الاجتماعي، فإن المدرسة تساعد في ضمان أن المهارات والقيم والاتجاهات التي تحتاجها الصناعة سيتم غرسها وتنميتها والمحافظة عليها [١١].

وبعد التطبيقات العملية لأفكار النظرية الوظيفية بدا أن الآمال المعلقة على التربية قد خابت وأن ما كان يرجى إصلاحه من أوضاع قد استمر. ويعلق سيد أحمد على هذا الأمر بالقول «لم تتحقق العدالة الاجتماعية بتوسيع فرص التعليم، ولم تحدث الزيادة المتوقعة في دخل الفرد، ولم تزدد إنتاجية قوى العمل» [٥، ص٧٤].

أدى هذا إلى توالي الانتقادات الحادة لتلك التطبيقات إضافة إلى نقد المسلمات التي تقوم عليها النظرية الوظيفية. وقد كان من أبرز الانتقادات التي وجهت إلى النظرية الوظيفية تلك الانتقادات الصادرة من أولئك الكتاب الذين استندوا في تحليلهم لوظيفة المدرسة على نظرية الصراع. وسوف نتناول بعضًا من آرائهم وأفكارهم في الجزء التالي من هذا البحث.

نظرية الصراع Conflict Theory

إن النظرية الوظيفية في نظرتها إلى وظيفة التربية تمثل رؤية تقليدية أساسها الضبط والاستقرار. وفي هذا السياق فإن المدرسة تعتبر أداة للتطبيع والضبط الاجتماعي تعمل من

أجل تزويد الطلاب بالمهارات والاتجاهات والقيم التي يتطلبها المجتمع لكي يتعزز التضامن والاستقرار. وعلى خلاف هذا، فإن نظرية الصراع تمثل رؤية مختلفة.

فهي نظرية أساسها الطبقة والتاريخ. فالسلوك البشري هو نتاج قوى تاريخية ذات جذور موجودة في الظروف المادية. وتلك الظروف تتغير تبعًا للصراع الطبقي والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد ذوي المواقع الاجتماعية المختلفة. وفي هذا الإطار فإن موقع الفرد الاجتماعي أو الطبقي يحدده التنظيم الاجتماعي للإنتاج وعلاقة هؤلاء الأفراد بعملية الإنتاج.

وفي نمط الإنتاج الرأسمالي تتكون العلاقات الاجتماعية للإنتاج من أقلية مالكة في مواجهة أغلبية أجيرة. فتعمل تلك الأقلية على انتزاع فائض القيمة من العمال، وفي المقابل تناضل تلك الأغلبية لمنع تحقيق ذلك. وهكذا ففي نمط الإنتاج الرأسمالي نجد أن وعي الطبقة المستغِلة والطبقة المستغَلة تشكله تلك العلاقة. وهذه العلاقة هي القوة الدافعة للنمو والتطور الاجتماعي. وعليه فإن الأفراد والمؤسسات هي نتاج تاريخي لتطور المجتمعات وعلاقات الإنتاج السائدة [١٢].

ومن هذا المنظور فالصراع لا يمكن حله عن طريق القوانين والأنظمة، لأن تلك الأنظمة والقوانين طبقية في مصدرها وتخدم مصالح مراكز القوة في المجتمع (الطبقة المسيطرة). ولهذا فإن السيطرة الطبقية وما يتبعها من صراع طبقي يستلزم ظهور حكومة مركزية قوية للتخفيف من حدة هذا الصراع خاصة في السوق (من خلال قوانين العمل وعقود العمال). وبهذا تستطيع الطبقة الرأسمالية استغلال العمال وخلق المناخ الملائم الذي يحقق مصالحها ويترك العمال يعانون من الاضطهاد والاغتراب من خلال نفوذها السياسي. وكخلاص من هذا الوضع ترى هذه النظرية أن مآل الرأسمالية إلى الزوال وسيخلفها مجتمع لاطبقي يسوده العدل والمساواة [٤]. وفي هذا السياق حلل بعض المفكرين ورجال التربية العملية التعليمية، إذ يرون أن القوة الدافعة نحو التغيير الاجتماعي في المجتمعات الرأسمالية هو الصراع المستمر بين الطبقات والجماعات المختلفة في محاولة لتحقيق السيطرة والنفوذ.

والمدرسة شأنها شأن أي مؤسسة اجتماعية أخرى تخدم مصالح القوة المسيطرة في إنتاج وإعادة إنتاج الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والسياسية القائمة، أي تكريس الأوضاع الطبقية السائدة والمحافظة على ثباتها متخفية وراء شعارات مثل الموضوعية والحيادية وتكافؤ الفرص. ومن أجل توضيح هذا الموقف، فإننا سوف نستشهد بآراء مجموعة من المفكرين الذين نظروا في وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية منطلقين من نظرية الصراع. كذلك فإنه نظرًا للعلاقة الوثيقة بين الدولة والمدرسة، وانطلاقًا من أن أي دراسة للنظام التعليمي يجب تناولها ضمن نظرة شاملة تأخذ في الاعتبار المحيط الذي يوجد به، فإننا سوف نبدأ بمناقشة دور الدولة في التربية كما تراه نظرية الصراع.

نظرية الصراع والدولة

تعتبر نظرية الصراع أن الدولة أحد أجهزة البنية الفوقية التي تمثل الطبقة المسيطرة، وتلبي مطالبها، وتحقق مصالحها، وتقوم بدور نشر أفكار هذه الطبقة وإكسابها الشرعية، وذلك من خلال العمل على تقبل الآخرين لها بإيهامهم أن ذلك لصالح الجميع. لهذا فقد رفضت نظرية الصراع فكرة استقلال الدولة وحياديتها وأنها حارسة للمصلحة الوطنية العامة العاملة على تحقيق العدل والمساواة، وهذا ما دعا كارل ماركس إلى رفض التعليم الرسمي، قائلاً «إنه من الأفضل لرجال ونساء الطبقة العاملة ألا يكونوا قادرين على القراءة والكتابة والحساب من أن يتلقوا التعليم على أيدي معلمين يعملون في مدارس تدار من قبل الدولة» [١٣، ص٢٥٩]. فهو يرى أن وظيفة التربية تختلف باختلاف العصور التاريخية والطبقات الاجتماعية، وفي المجتمع البرجوازي تكون التربية وسيلة وسلاحًا في يد القوى المسيطرة لخدمة مصالحها على حساب مصالح الطبقة العاملة [١٤].

نظرية الصراع والتربية

إن كُتّابًا عديدين مثل ألثوزر Althusser و بوردو Bourdieu من فرنسا و برنستين Bernstein و يونج Young و وتي Witty من بريطانيا و جرامشي Gramasei من إيطاليا و باولز Bowles و جنتز Gentis و آبل Apple من الولايات المتحدة، أوضحوا دور النظام التعليمي والثقافي في تكريس الأوضاع القائمة وتثبيتها والمحافظة عليها، وإعادة إنتاج علاقات الإنتاج

القائمة على الاستغلال والسيطرة في المجتمعات الرأسمالية. وسوف نتحدث عن أفكار وآراء بعض هؤلاء الكتاب من أنصار نظرية الصراع في التربية للتعرف على وظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية.

إن أحد أبرز الكتاب الذين قدموا فهمًا واضحًا للتربية في محيطها الأوسع رابطًا التربية بالسياسة والدولة هو العالم الفرنسي لويس ألثوزر Althusser [١٥]. فهو يرى أن الكل الاجتماعي social whole يتكون من أساس وبنية فوقية. فالأساس الاقتصادي هو مجموعة قوى الإنتاج، وكذلك علاقات الإنتاج. أما البنية الفوقية، فيرى أن لها مستويين: ١ - أجهزة الدولة القمعية التي تتضمن الشرطة والسجن والمحكمة مثلاً، ٢ - أجهزة الدولة الأيديولوجية وتشمل الكنيسة والنظام القانوني والسياسي والنظام التعليمي. وإن العلاقة بين الأساس والبنية الفوقية هي علاقة تبادلية وإن كانت البنية الفوقية تتمتع بنوع من الاستقلالية النسبية. إلا أن الأساس هو العامل المحدد. يقول ألثوزر: إن أي طبقة لا تستطيع أن تمتلك أي سلطة حكومية من غير أن تمارس هيمنة وتحكمًا في أجهزة الدولة الأيديولوجية. حيث إن هذه الأجهزة تسهم في إعادة إنتاج علاقات الإنتاج. والمدرسة تعتبر من أهم هذه الأجهزة.

وهنا يبرز الفرق بين نظرية الصراع والنظرية الوظيفية. ففي الوقت الذي نظرت فيه النظرية الوظيفية إلى العلاقة بين التربية والاقتصاد والسياسة على أنها علاقة وظيفية من أجل بقاء المجتمع وإسعاده، نجد أن ألثوزر نظر إلى هذه العلاقة نظرة ناقدة رأى من خلالها الدور الذي تؤديه نحو إعادة إنتاج الأيديولوجية وبسط هيمنتها. إذ اعتبر المدرسة عنصرًا مهمًا في أجهزة الدولة الأيديولوجية للرأسمالية كأهمية الكنيسة للإقطاع. فالمدرسة تُعيد إنتاج المهارات والقيم والأيديولوجية التي تعزز الإنتاج الرأسمالي، كما تعمل في الوقت نفسه على إضفاء الشرعية على النظام الاقتصادي المتسم بالتسلط واللامساواة. وقد نبّه سيد أحمد إلى الدور الذي تلعبه المدرسة في هذا الاتجاه عندما قرر أن التربية هي «الأداة الرئيسية في توزيع الأدوار على الناس وتعليمهم قواعدها وتنظيماتها. عن طريقها يتعلم الطفل قبول التمايزات الشديدة القائمة في المجتمع حيث ينتقى الأفراد لأدوار مختلفة لا مساواة فيها. وتصبح

اللامساواة مشروعة لا يثور الأفراد عليها، لأنهم تعلموا قبولها، وأصبحت اتجاهات مبثوثة فيهم» [٥، ص٩٣].

وهكذا فإن الطبقة التي تتحكم في القوى المادية في المجتمع هي نفسها التي تتحكم في القوى الفكرية، وإن الطبقة المسيطرة على وسائل الإنتاج المادي تسيطر في الوقت نفسه على الإنتاج الفكري. وتتم هذه السيطرة عبر مؤسسات وأجهزة عديدة منها المؤسسات التعليمية، فتقوم المدرسة بتقديم المعرفة والقيم بعدما تُضفي عليها صفة الشرعية. لذلك فهي ليست مؤسسة محايدة تعمل على نشر المعرفة والقيم بل هي تعبير عن الأيديولوجيا السائدة وهي إحدى الأدوات المهمة لنشرها والتبشير بها.

وفي هذا السياق فإن برنستاين Bernstein و بوردو Bourdieu يؤكدان أن نقل أشكال محددة من الثقافة بوساطة المؤسسات التعليمية لا يضمن فقط إعادة إنتاج هذه الثقافة، بل أيضًا الطبقة التي تساند هذه الثقافة [١٦]. وقد أبرز بوردو هذه الوظيفة في نظريته المعروفة باسم «رأس المال الثقافي،» حيث يؤكد أن الأنساق الرمزية والثقافية هي الآليات الفاعلة في عملية إعادة إنتاج علاقات السيطرة والتسلط والاستقلال السائد في المجتمع الرأسمالي. وتنتقل هذه العلاقات المتصفة بالهرمية واللامساواة إلى الجانب الثقافي. وبهذا يتم تعمية التفاوت الاجتماعي السائد وإخفاؤه وإعادة إنتاجه في صورة تفاوت ثقافي ليتم تقبله كشيء طبيعي وشرعي [١٤].

أما المفكر الأمريكي مايكل آبل Michael Apple [١٧]، فقد توصل إلى تحليل مشابه في كتابه «التربية والقوة» Education and Power ، حيث اعتبر أن المعرفة شكل من رأس المال. فكما أن المؤسسات الاقتصادية منظمة بطريقة تمكن فئات معينة من المجتمع من زيادة حصتها من رأس المال، كذلك هناك مؤسسات ثقافية تعمل بالطريقة نفسها. إذ تلعب المدرسة دورًا حيويًا في المساعدة في تراكم رأس المال الثقافي المتمثل في اللغة، والثقافة، وطريقة حياة الطبقة المسيطرة.

وبهذا يتضح تحيز النظام التعليمي للطبقات المسيطرة، إذ يعطي الأفضلية لأبناء الأوساط الميسورة، لأن القيم الضمنية التي يفترضها وينقلها ويعمل على تكريسها هي أكثر ما تكون التصاقًا بالقيم والتقاليد والثقافة السائدة لدى هذه الطبقات [١٨]. وقد توصل نبيل نوفل إلى هذا الاستنتاج عندما كتب «إن التعليم في المجتمع البرجوازي امتياز للطبقات القادرة وحدها، فهي التي تستطيع دفع نفقات التعليم، وبالتالي التمتع بميزاته. وهي أيضًا التي تستطيع أن تفرغ أبناءها لعملية التعليم التي تستغرق سنوات طويلة، وهو أمر لا تستطيعه الطبقات العاملة في المجتمع البرجوازي بحكم فقرها وبحكم اضطرارها إلى دفع الأطفال للعمل في سن مبكرة، بل وإلى الاعتماد على عمل هؤلاء الأطفال»[٢] [١٤، ص٣٣].

إضافة إلى هذا نجد أن هناك وظائف أخرى للمدرسة في المجتمعات الرأسمالية. فالمدرسة تستخدم كأداة لحمل الناس على الطاعة والإذعان والقبول بالنظام القائم، وكما أوضحنا سابقًا فإن أفكار الطبقة المسيطرة هي الأفكار السائدة. ويؤكد هذا ما ذكره شبل بدران من أن هذه السيادة للطبقة المسيطرة تصل إلى حد المراقبة الدائمة لأفكار الطبقات المحكومة وتمنعها من إسماع صوتها وتفهم مشكلاتها وواقعها. إن الطبقة الحاكمة تمارس نوعًا من العنف الفكري والثقافي على الطبقات المحكومة لتضمن استمرار سيادتها وتحكمها [١٩]. وإحدى وسائلها لتحقيق ذلك هي المدرسة. لقد عملت المدرسة على تنظيم الخضوع الاجتماعي وتلقين القبول، أي تأمين ديمومة سيطرة الطبقة الحاكمة وتأمين قبول ثقافتها، ليس كثقافة سلطوية وإنما كتعبير عن ثقافة الجميع. وانطلاقًا من هذا الفهم فقد دعا إيفان اليتش Ivan Illich إلى ضرورة تخليص المجتمعات من المدرسة باعتبارها «أداة تطويع تسلب الإنسان من كل أسلحته التي تمكنه من الحياة الحرة الكريمة، لتجعل منه كائنًا بلا إرادة وبلا اختيار يقبل كل ما يُعرض عليه في سلبية وعجز تام» [٢٠، ص١٢].

ولكن المدرسة لا تكتفي بهذا وحسب، فبالإضافة إلى كونها وسيلة للضبط الاجتماعي، تقوم المدرسة بإعداد الشباب لأدوار اقتصادية واجتماعية في عالم يتصف

---

٢ اقتباس من كتاب سعيد علي إسماعيل *الفكر التربوي الغربي الحديث*.

بعلاقات عمل تسودها الطبقية وما ينتج عنها من اغتراب واستلاب. إن الإنتاج الرأسمالي يتميز بالتقسيم التدرجي للعمل ويتطلب أن تكون هناك جماعة صغيرة نسبيًا من الإداريين لتولي المهام الإدارية في المستقبل. وفي الوقت نفسه يتم تعليم الأغلبية أن تتبع التعليمات بكـل دقة لكي يشغلوا الدرجات الدنيا في الهرم الوظيفي. وتنفذ المدرسة هذا الدور من خلال الاختبارات والدرجات والمناهج المختلفة والتمييز بين الذهني واليدوي [١٠].

وانطلاقًا من هذا يرى بولز وجنتز Bowles and Gintis [٢١] أن توزيع الطلاب على المهن المستقبلية المختلفة تحدده الخلفية الاقتصادية والجنسية والعرقية للطالب. ولإخفاء هذه الاعتبارات كان لابد من إيجاد الاختبارات «الموضوعية» التي تم صبغها بالصبغة العلمية. كما تم التأكيد على مبدأ الاستحقاقية ومبدأ تكافؤ الفرص، فجميع الطلاب، بغض النظر عن جنسهم ولـونهم ودينهم وخلفيتهم الاقتصـادية، يدرسون في مكان واحد، وجميعهم يدرسون المناهج نفسها، كما يتمتعون بموارد المدرسة كافة. وهم لكي يتقدموا من مستوى لآخر يمرون بالامتحان نفسه أو امتحانات مشابهة إلى حد كبير حتى يبدو أنه لا يمكن أن يكون هناك عدل أكثر من هذا.

إلا أن التمعن في هذه الامتحانات وفي بعض الممارسات يظهر لنا الارتباط الوثيق بين ما يتم في المدرسة وبين العلاقات الاقتصادية والسياسية للمجتمع الرأسمالي الذي توجد به هذه المدرسة. وتتضح هذه العلاقة فيما يؤكده يونج و وتي Young and Witty [١٣] من أن البحـوث والـدراسـات الأولية لاختبارات الذكاء كانت مدعومة ماليًا من أكبر الشركات الرأسمالية في الولايات المتحدة وعلى رأسها شركة كارنيجي Carnegie حيث تسلم ثورندايك Thorndike ، الأب الروحي لهذه الاختبارات، وتيرمان Terman منحًا مالية ضخمة لهذه الأغراض مما تمخض عنه ما يعرف باسم اختبارات الذكاء التي أشهرها .I.Q ، الذي يتم على أساسه تصنيف الطلاب في أمريكا. إن هذا التصنيف الذي يبدو للوهلة الأولى أنه لأجل أغراض تربوية له آثار تتعدى ذلك بكثير لتصل إلى فرص الإنسان في الحياة وإنجازاته المستقبلية.

ويكمن سر هذا الاهتمام من قبل الشركات الرأسمالية باختبارات الذكاء في أهمية التوافق بين حياة الطالب في المدرسة ومتطلبات سوق العمل لاحقًا. إن عزل الطلاب بعضهم عن بعض بالتركيز الشديد والظاهر على المنافسة الفردية، وقبول العمل من أجل الدرجات والشهادات يعدهم في المستقبل ليكونوا عمالاً في مواجهة بعضهم، مما يمكن الرأسماليين من استغلالهم بطريقة منظمة ومقبولة اجتماعيًا. كما أن إجراءات التقويم في المدارس تؤدي إلى تطبيع الطلاب للنظر إلى الدرجات على أنها عائد العمل المنجز، وأن قوة عملهم وناتج هذا العمل هو سلعة قابلة للبيع [٢٢].

إضافة إلى هذا، فإن المدرسة تقوم بهذه الوظيفة من خلال التمييز بين الذهني واليدوي. فأولئك الطلاب الذين يملكون استعدادًا لإنتاج قدر من المعارف الإدارية والتقنية (كما تُقرِّره الاختبارات) يصنَّفون ويوجَّهون نحو الجانب الذهني. وذلك عن طريق المناهج والإرشاد الأكاديمي والمهني. أما أولئك الذين رُفضوا من قبل النظام التعليمي، فيتم توجيههم بالوسائل نفسها إلى طرق تؤدي في نهاية الأمر إلى جانب الخدمات والأعمال اليدوية. وإذا ما أخذنا في الاعتبار أن لغة الطبقة المسيطرة وثقافتها وقيمها هي السائدة في المدرسة تأكد لنا أن الجانب اليدوي سيكون من نصيب أبناء الفقراء والأقليات، ويؤكد هذا الاستنتاج البيانات والأدلة الإحصائية التي تشير إلى أن للطبقة الاجتماعية تأثيرًا كبيرًا في الإنجاز الأكاديمي لأبناء المجتمع. ففي بريطانيا مثلاً تكون احتمالية حصول أبناء الطبقات المتوسطة على شهادة جامعية أكبر بست مرات من احتمالية حصول أبناء الطبقات العمالية على مثل هذه الشهادات [١، ص٢٣٣].

أما إذا نظرنا إلى الطبيعة الانتقائية للمدارس الثانوية والمدارس التقنية التي تلبي حاجة سوق العمل في العالم الرأسمالي، فإنه سيتضح لنا الدور الذي تقوم به المدرسة. فطالما أن الأعمال اليدوية وتلك التي تتطلب مهارات محدودة تمثل نسبة عالية من الأعمال المتوافرة، فإن المدرسة لابد لها من تخريج نسبة كافية من «الفاشلين» الذين لن يملكوا خيارًا أمامهم سوى القيام بالأعمال اليدوية، أو ما يسمى «الأعمال الدنيا.» إن إنتاج عدد من الفاشلين والمتسربين مهم جدًا لإعادة إنتاج العلاقات الاجتماعية للإنتاج كأهمية إنتاج خريجين [٢٣].

إن نسبة كافية من الشباب يجب إقناعهم عن طريق عملية التمدرس بأنهم غير قادرين على أن يصبحوا أي شيء أكثر من عمال محدودي المهارة. كما يجب إقناعهم أيضًا بأن عدم قدرتهم على التعلم لا يعود لخطأ المدرسة في عدم تعليمهم وإنما بسبب قصورهم العقلي والاجتماعي. كما أن أولئك الذين يتفوقون في المدرسة يتم إقناعهم بأنهم الصفوة والنخبة، وأن تفوقهم هو حصيلة جهدهم وطموحهم. وهنا يظهر جليًا التوافق بل وحتى التطابق بين العلاقات الاجتماعية للإنتاج والعلاقات الاجتماعية للتربية.

فالمدرسة أداة مهمة لتدريب الطلاب وإعدادهم لمواقع ومراكز اجتماعية واقتصادية محددة، بالإضافة إلى تصنيفهم تصنيفًا هرميًا يتلاءم والبناء الطبقي في المجتمع. وقد أدرك سيد أحمد هذه الوظيفة للمدرسة عندما ذكر «أن المدرسة تعمل على تكريس الصفوية الاجتماعية لأنها وهي تقدم الثقافة لتلاميذها أو تدربهم على مهارات معينة، فهي إنما تقدم لهم أوضاعًا ثقافية خاصة ترتبط بأنواع الضبط الاجتماعي في داخل منظمات العمل، تعلم الفرد كيف يطوع نفسه ليتناسب سلوكه وشكل العلاقات الموجودة في منظمات العمل بتنظيماته الرأسمالية، كيف يطيع ويساير ويقبل الهرمية التنظيمية القائمة، وكيف يصير خادمًا جيدًا للرأسمالية» [٥، ص٧٤]. ولكن يجب أن نتذكر دائمًا أن اللوم لا يقع على المدرسة بمفردها، إذ أن جذور الظلم وعدم المساواة موجودة أساسًا في بنية الاقتصاد الرأسمالي، لهذا فلا يمكن لمجتمع يتسم بالظلم والقهر أن يستحدث نظامًا عادلاً في ميدان التربية.

خاتمة

تمثل النظرية الوظيفية ونظرية الصراع رؤيتين مختلفتين لوظيفة التربية في المجتمعات الرأسمالية. إن النظرية الوظيفية تنظر إلى المدرسة باعتبارها جزءًا من نظام أكبر يكمل بعضه بعضًا ويشد بعضه البعض الآخر من أجل بقاء المجتمع واستمراره، وإن المدرسة تعمل على تهيئة الأفراد وتطبيعهم للحياة المستقبلية ليسهموا في المحافظة على المجتمع قويًا متماسكًا. واستنادًا إلى هذا، فقد رأت النظرية الوظيفية أن الدولة هي حارسة لمصالح الجميع، وأن تدخلها في العملية التعليمية ضرورة يقتضيها الصالح العام.

أمـا نظرية الصراع فكان تحليلها لوظيفة التربية قائمًا على فهمها ونظرتها للمجتمع الرأسمالي ككل. فهي ترى أن المجتمع الرأسمالي منظم بطريقة تخدم مصالح طبقة بعينها. وما المدرسة إلا مؤسسة يتم للطبقة المسيطرة من خلالها تأكيد وتكريس سيطرتها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وذلك عن طريق إنتاج وإعادة إنتاج تركيبة الطبقة المسيطرة، وتعليم القيم ونماذج السلوك التي تمكن الطبقة المسيطرة من بسط هيمنتها الأيديولوجية، إضافة إلى إعداد الشباب لأدوار اقتصادية واجتماعية معينة.

ونحن هنا نقرر أننا لسنا بصدد تفضيل اتجاه على آخر أو الانتصار لنظرية على حساب الأخـرى وإن كان لكل فرد منا فهمه الخاص لما يجري حوله. إن ما نهدف إليه من هذا البحث هو استشـارة الآخـرين مما يحملون وجهـات نظر مشابهة أو مغايرة لكي يطرحوا دراساتهم وأبحاثهم لاستكشاف هذا الجانب من علم الاجتماع التربوي. كما أننا نرى أن إدراك المشتغلين بالتربية لكثير من المفاهيم التربوية وفهمها ضمن سياقها الاجتماعي على قدر كبير من الأهمية. إن مفاهيم مثل الذكاء والغباء والنجاح والرسوب وتكافؤ الفرص ليست مفاهيم مجردة من أي اعتبارات اقتصادية واجتماعية وسياسية.

وفي الوقت الذي نؤكد فيه على قيمة وأهمية الإسهامات التي قدمتها كلتا النظريتين في تقـدم علم اجتماع التربية، نذكر بوظيفة التربية في المجتمعات العربية الإسلامية. تلك الـوظيفة التي تستمد مكوناتها من تعاليم الدين الحنيف التي تدعو إلى التراحم والتكافل وتحقيق المسـاواة والعـدالة الاجتماعية والاقتصادية للحيلولة دون ظهور صراع طبقي بين الأغنياء والفقراء. إن المزيد من البحث والدراسة لأنظمتنا التربوية أمر في غاية الأهمية، وذلـك للكشف — وبـأقصى قدر ممكن من التجـرد والموضوعية — عن مدى تمثل تلك التعاليم في ممارساتنا وأساليبنا ومناهجنا التعليمية. ويبقى مشروعًا لنا أن نتساءل في نهاية هذا البحث عن مدى تأثير النظريتين اللتين قمنا بدراستهما وغيرهما من النظريات الأخرى في النظام التربوي العربي الإسلامي. وهل هناك أوجه تشابه أو اختلاف بين وظيفة التربية في المجتمعات العربية الإسلامية ووظيفتها في المجتمعات الرأسمالية، خاصة بعد أن أكدت أحداث الخليج الأخيرة مقولة (إنه عالم صغير)؟

وختامًا فإن الضرورة العلمية تقضي بأن ننبّه إلى ما شهدته السنتان الأخيرتان من العقد المنصرم من تطورات وأحداث في دول المعسكر الشرقي مغايرة لما تنبأت به نظرية الصراع. ونحن إذ نجزم بأهمية الحدث وتأثيراته الآنية والمستقبلية في النظام العالمي بكل جوانبه السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، نرى أن التعامل مع هذا الحدث ضمن بحثنا هذا لن يكون أمرًا ممكنًا من الناحية العلمية إذ لن يعدو أن يكون رأيًا عابرًا أو حكمًا متسرعًا نظرًا لعدم توافر المعلومات والبيانات الكافية لتناول مثل هذا الحدث من منظور تربوي وهذا ما نأمل القيام به في المستقبل إن شاء الله.

المراجــع

[١] ميتشيل، دنكن. معجم *علم الاجتماع*. ترجمة ومراجعة إحسان محمد الحسن. ط٢. بيروت: دار الطليعة: ١٩٨٦م.

[٢] هلال، عصام الدين علي. «الأساس الطبقي لإنتاج المعرفة التربوية.» *التربية المعاصرة*، ع ٧ (سبتمبر ١٩٨٧م)، ص ص ١٢٩-١٥٢.

[٣] Turner, Jonathan, and Leonard Beeghley. *The Emergence of Sociological Theory*. Homewood, Illinois: The Dorsey Press, 1981.

[٤] Babbie, Earl. *Sociology: an Introduction*. Belmont, California: Wadsworth Publishing Co., 1980.

[٥] سيد أحمد، عبدالسميع. «علم اجتماع التربية الجديد من أين وإلى أين؟» *التربية المعاصرة*، ع ٣ (مايو ١٩٨٥م)، ص ص ٧١-١٠٢.

[٦] Durkheim, Emile. *Education and Sociology*. New York: Free Press, 1965.

[٧] Ottaway, A. "The Educational Sociology of Emile Durkeim." *British Journal of Sociology*, 6 (1955), 213-27.

[٨] Baldridge, J.V. *Sociology: A Critical Approach to Power, Conflict, and Change*. New York: Wiley, 1976.

[٩] شتا، السيد علي. *نظرية الاغتراب من منظور الاجتماع*. ط١. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[١٠] بدران، شبـل. «التعليم في القـرية المصرية: دراسـة استطلاعية حول نوعية التعليم والفرصة التعليمية والأصل الاجتماعي.» *التربية المعاصرة*، ع٧ (سبتمبر ١٩٨٧م)، ص ص ٤٧-١٢٨.

[١١] Dreeben, Robert. *On What is Learned in School*. Reading, Mass: Addison-Wesley, 1968.

[١٢] Apple, Michael. *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essay on Class, Ideology and the State*. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

[١٣] Young, Michael, and Geoff Witty. *Society, State, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

[١٤] علي، سعيد إسماعيل. *الفكر التربوي العربي الحديث*. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٧م.

[١٥] Althusser, Louis. "Ideology and Ideology and Ideological State Apparatuses." In Louis Althusser, *Lenianan Philosophy and Other Essays*, trans. B. Brewster. London: New Left Books, 1971.

[١٦] Sarup, Madan. *Marxism/ Structuralism/ Education: Theoretical Developments in the Sociology of Education* London: The Falmer Press, 1983.

[١٧] Apple, Michael. *Education and Power*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.

[١٨] إبـراهيم، جميل. «نظرة نقدية للثقافة المدرسية من زاوية تكافؤ الفرص التعليمية.» *مجلة الفكر العربي*، ع ٢٤ (ديسمبر ١٩٨١م)، ص ص ٥٦-٦٩.

[١٩] بدران، شبـل. «الأيديولـوجيا والتربية: محاولة لتحديد إطار نظري.» *التربية المعاصرة*، ع ١٢ (مارس ١٩٩٠م)، ص ص ١١-٧٢.

[٢٠] تركي، عبدالفتاح. «دراسة نقدية لكتاب مجتمع بلا مدارس: اعتبارات أولية.» *التربية المعاصرة*، ع ٨ (ديسمبر ١٩٨٧م)، ص ص ١٢-٤٨.

[٢١] Bowels, Samuel, and Herbert Gentis. *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul, 1976.

[٢٢] Hextall, Ian, and Madan Sarup. "School Knowledge, Evaluation, and Alienation." In Michael Young and Geoff Witty, eds., *Society, State, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

[٢٣] Groz, Andre. "Technical Intelligence." In Young and Witty, eds., *Society, Status, and Schooling*. London: The Falmer Press, 1977.

The Function of Education in Capitalist Society: Two Theories

Abdulla A. Al-Sahlawi
Assistant Professor, Department of Educational Administration, College of Education, King Faisal University, Al-Hasa, Saudi Arabia

Abstract. It has been taken for granted that school is an important means of achieving social equality, and providing equal justice for all. In this study we will argue that this view of the school is misleading and problematic. Schooling in capitalist society does not ameliorate social inequities. The educational system is no more just or equal than the economy and society itself. The intent of this study will be to further this argument, and to explore the hidden function of education in capitalist society. To this end we will discuss two theories: the functional theory, and the conflict theory, which represent two different views regarding the function of education in capitalist society.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٣-٦٥ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في الأردن

محمد عيد ديراني

أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية، كلية العلوم التربوية،
الجامعة الأردنية، عمان، الأردن

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها الطلبة؛ وإلى إيجاد العلاقة بين درجة هذه الممارسات كما يراها الطلبة وبين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل؛ وإلى معرفة ما إذا كان هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية لهذه المتغيرات على مجالات الدراسة.

تكوّن مجتمع الدراسة من ١١٣٧٤ طالبًا وطالبة (٥١٩٨ ذكرًا و٦١٧٦ إناثًا)، وتكونت عينتها من ٥٩٣ طالبًا وطالبة (٢٩١ ذكرًا و٣٠٢ من الإناث). ولجمع المعلومات طور الباحث استبانة مكونة من ٧٥ فقرة تقيس درجة ممارسة المعلمين لعشر مجالات تدريسية مختلفة. وتم إيجاد صدق الأداة عن طريق الصدق التحكمي وإيجاد ثباتها عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار، حيث كان معامل الارتباط ٠٫٨٣. ولاختبار دلالات الفروق استخدم اختبارات (ت) وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه وتحليل التباين الثلاثي. وقد بينت الدراسة ما يلي:

١ ـ قوّم الطلبة درجة ممارسة معلميهم بدرجة عالية على سبع مجالات وبدرجة متوسطة على ثلاث منها.

٢ ـ لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للجنس على مجالات إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

٣ ـ توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة لصالح الإناث على مجالات: عرض المادة الدراسية وتقديمها، وربط الأفكار وتنظيمها، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتكفير، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

٤ ـ لا توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالات ربط الأفكار وتنـظيمها، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

٥ ـ توجـد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالات عرض المادة الدراسية وتقديمها، والاهتمام بالطلبة خارج الصف، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير.

٦ ـ لا توجـد فروق دالـة بين متـوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة.

وبناءً على نتائج الدراسة قدم الباحث عددًا من المقترحات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تقويم أداء المعلم الصفي.

يتعرض المعلمون بصورة مستمرة إلى عملية تقويم أدائهم الصفي من داخل المدرسة ومن خارجها، سواء كان ذلك بصورة رسمية أو غير رسمية. فالمديرون يهتمون بأساليب المعلم في إدارة الصف وحفظ النـظام، والـطلبة يهتمون بإنصاف المعلم وحسن تعامله معهم، والمشرفون التربويون يهتمون بأساليب المعلم وسلوكياته التدريسية، وأولياء الأمور يهتمون بتحصيل أبنائهم وعلاقتهم مع معلميهم. وينظر المعلمون عادة إلى هذه العملية على أنها محاولة لتصيد أخطائهم، أو هفواتهم، ومن ثم محاسبتهم عليها. ولذلك يميل الكثير منهم لاتخاذ موقف دفاعي منها، ويبدون قليلاً من الحماس لها. ولعل الشيء الذي لا يدركه الكثير من المعلمين أن هذه العملية، إن هي أجريت بطريقة منظمة وموضوعية، تكون وسيلة فعالة لتحسين أدائهم الصفي وتحسين الظروف التعليمية للطلبة من جهة، وتسهيل اتخاذ القرارات الإدارية من جهة أخرى.

يعتبر استطلاع آراء الطلبة حول فاعلية الممارسات التربوية لمعلميهم أحد الإجراءات المستخدمة في تقويم أداء المعلمين. والطلبة قادرون على القيام بهذه المهمة إذ إنهم يتعرضون يوميًا لأساليب وطرق تدريس وإجراءات صفية يستطيعون — إلى حد ما — إعطاء تغذية راجعـة عنها، خصوصًا وأنهم المتأثرون الدائمون بهذه الممارسات التعليمية. إلا أن هذا

الإجراء، أي تقويم الطلبة لفاعليّة معلميهم، قد واجه تأييدًا من قبل بعض الباحثين ومعارضة من قبل البعض الآخر، فقد أيد البعض ضرورة الاعتماد على تقديرات الطلبة عند الحكم على فاعلية المعلمين، وعارض البعض الآخر هذا الإجراء وقالوا إن ثمة عوامل أخرى لا تتصل بكفايات المعلم أو قدراته قد تؤثر في تقديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم [١، ص ص ٦-٨].

ولأغراض هذه الدراسة فقد اقتصر الباحث في مراجعة الدراسات السابقة على تلك التي أجريت لمعرفة أثر كل من الجنس والتحصيل والتخصص في تقويم الطلبة لفاعلية مدرسيهم، وهي المتغيرات الثلاثة التي اعتمدها في هذه الدراسة.

متغير الجنس

بالنسبة لمتغير الجنس أشار سلمان محمد سلمان في دراسة أجراها لتقويم فاعليّة مدرس معهد المعلمين من قبل طلابه إلى أنه لا يوجد أثر لاختلاف جنس الطلبة في تقويمهم لفاعليّة مدرسيهم [٢، ص ٣٢]. وبين أوليموني Aleamoni نتائج متضاربة حول العلاقة بين جنس الطالب وتقويمه لفاعلية معلميه [٣، ص ص ١٢١-١٢٣]. وبالرغم من أن نتائج بعض الدراسات لم تشر إلى فروق دالة في تقديرات الطلبة لفاعلية معلميهم تعزى للجنس، إلا أن ووكر Walker أشار إلى أن تقديرات الطالبات لمعلماتهن كانت، بصورة مستمرة، أعلى من تقديرات الطلبة لمعلميهم [٤]. أما جوبل وكاشن Goebel and Cashen، فقد وجدا أن تقديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم لا تتأثر بجنس المعلم فحسب، وإنما تتأثر أيضًا بعمره وبدرجة جاذبيته [٥، ص ص ٤٠٤-٤١٠]. وأما ماك كيتشي Mckeachie فلم يجد أية فروق دالّة في تقديرات الطلبة لفاعليّة معلميهم تعزى للجنس [٦، ص٢٠٦].

متغير التحصيل

أما بالنسبة لمتغير تحصيل الطلبة فقد وجد أوليموني وهكسنر Aleamoni and Hexner في مراجعتهما لما يقارب من ثلاثين دراسة أجريت لمعرفة العلاقة بين تقديرات الطلبة لفاعلية

معلميهم وبين العلامات التي حصلوا عليها، أشار إلى وجود علاقة ارتباطية بين تقديرات الطلبة لفاعلية معلميهم وبين تحصيلهم في المواد التي يدرسها هؤلاء المعلمون [٧]. وكذلك فقد أشار كاسيج Kassage [٨]، وبارثر Parther وزملاؤه [٩]، وهوارد Howard [١٠] إلى أن هنالك علاقة ارتباطية بين تقدير الطلبة لفاعليّة معلميهم وبين التحصيل، حيث يميل الطلبة لإعطاء تقديرات أقل للمعلم الذي يتحفظ في إعطاء علامات مرتفعة.

متغير التخصص

وأما بالنسبة لمتغير التخصص، أو طبيعة المادة الدراسية (علمي أو أدبي)، فقد أشار بارثر Parther وزملاؤه إلى أن الباحثين حصلوا أيضًا على نتائج مختلفة فيما يتعلق بالعلاقة بين طبيعة المواد الدراسية وبين تقديرات الطلبة لفاعليّة مدرسيهم [٩، ص٢٢١]. وأشار سالواسكي Salwaski إلى أن هنالك علاقة بين طبيعة المواد (علمي / أدبي) التي يدرسها المعلم وبين تقديرات طلبته له [١١]. ومن جهة أخرى بين كرانتون وسمث Cranton and Smith إلى أنه لا توجد فروق في تقديرات الطلبة لمعلمي المواد الإنسانية وبين تقديراتهم لمعلمي المواد العلميّة [١٢]، كما بيّن سلمان محمد سلمان أيضًا أنه لا يوجد أثر لاختلاف نوع المادة الدراسيّة في تقويم الطلبة لفاعلية مدرسيهم [٢، ص٣٣].

وقد ساعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة في التعرف إلى وجهات نظر مختلفة حيال تقويم الطلبة لفاعليّة مدرسيهم.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية كما يراها طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا)، وإلى إيجاد العلاقة بين هذه الممارسات كما يراها الطلبة وبين متغيرات الجنس والتخصص وتحصيل الطالب. وهدفت إلى معرفة ما إذا كان هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة.

أسئلة الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية كما يراها طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا)؟

٢ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ =٠٥ , ٠) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزى للجنس؟

٣ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ =٠٥ , ٠) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزي للتخصص (علمي / أدبي)؟

٤ ـ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (∝ =٠٥ , ٠) في درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين كما يراها الطلبة تعزي لتحصيل الطالب؟ (أقل من ٥٩ / ٦٠ـ٧٩ / ٨٠ـ١٠٠)؟

٥ ـ هل هنالك أثر للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة والدرجة الكلية؟

أهمية الدراسة

يجب أن لا تنتهي عملية تقويم الممارسات التربوية للمعلم بالتعرف على درجة كفاية هذه الممارسات لديه لإصدار حكم سلبي أو إيجابي على أدائه، وإنما يجب أن تهدف هذه العملية إلى التعرف على أسباب ممارسة المعلم، أو عدم ممارسته، لها وما إذا كان ذلك ناتجًا عن نقص في مهاراته التدريسية أو في إعداده المهني.

ويؤمل أن تسهم المعلومات التي يمكن الحصول عليها من خلال التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية للمعلم في تحديد مواطن القوة لديه بهدف تعزيزها، وفي تحديد مواطن الضعف لمعالجتها وتلافيها. كما يؤمل أن تسهم هذه المعلومات أيضًا في مساعدة المسؤولين التربويين في تحديد الممارسات التربوية التي يجد التركيز عليها عند وضع البرامج التدريبية المناسبة لتطوير المعلم وتحسين أدائه.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الصف الثاني الثانوي (التوجيهي سابقًا) بفرعيه العلمي والأدبي في المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى، وعلى تقويم الممارسات التربوية التي يقوم بها المعلم في داخل غرفة الصف والتي يمكن للطلبة ملاحظتها والحكم عليها.

مصطلحات الدراسة

مديرية التربية والتعليم: تقسم المملكة الأردنية الهاشمية إلى ثلاث وعشرين مديرية للتعليم. وتكون المديرية مسؤولة عن تنفيذ السياسية التعليمية، وتسيير أمور المدارس الحكومية والخاصة الموجودة في المنطقة الجغرافية التابعة لها.

مديريتا التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى: وهما مديريتا التربية والتعليم المسؤولتان عن تسيير أمور المدارس الحكومية والخاصة الواقعة ضمن حدود أمانة عمان العاصمة.

إجراءات الدراسة

اتبع الباحث في هذه الدراسة الأسلوب الوصفي التحليلي.

مجتمع الدراسة

تشتمل مديريتا التربية والتعليم الأولى والثانية على مائة مدرسة ثانوية منها ٤٥ مدرسة للذكور يدرس فيها ١١٣٧٤ طالبًا وطالبة في الصف الثاني الثانوي، منهم ٥١٩٨ من الذكور، و٦١٧٦ من الإناث. ويبلغ عدد طلبة القسم العلمي ٥٨٢٠ طالبًا، وعدد طلبة الفرع الأدبي ٥٥٥٤ طالبًا وطالبة [١٣، ص١٨٢].

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٦٢٥ طالبًا وطالبة (٣٠٠ من الذكور و٣٢٥ من الإناث) تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عشرين مدرسة ثانوية تمثل المناطق الجغرافية في

المـديريتين. وقد استرد الباحث استبانات الدراسة جميعها وأسقط منها ٣٢ استبانة لعدم اكتمال الإجابة عن معظم فقراتها. وبذلك أصبحت عينة الدراسة مكونة من ٥٩٣ طالبًا وطالبة، منهم ٢٩١ من الذكور و٣٠٢ من الإناث. ويبيّن جدول رقم ١ توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والتخصص وتحصيل الطالب.

الجنس	التخصص			المعدل في النصف الأول لامتحان الشهادة الثانوية ٩٠/ ١٩٩١م			
	علمي	أدبي	المجموع	أقل من ٥٩	٦٠-٧٩	٨٠-١٠٠	المجموع
ذكور	١٥٦	١٣٥	٢٩١	٥٢	١٨٢	٥٧	٢٩١
إناث	١٨٣	١١٩	٣٠٢	٢٠	٢٠٢	٨٠	٣٠٢
المجموع	٣٣٩	٢٥٤	٥٩٣	٧٢	٣٨٤	١٣٧	٥٩٣

أداة الدراسة: تطويرها، صدقها، ثباتها

طوّر الباحث أداة هذه الدراسة للتعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون، وتكونت من مائة فقرة تقيس ثلاث عشرة ممارسة تربوية يقوم بها المعلم في داخل غرفة الصف وخارجها. وقد قام الباحث بإعادة صياغة الفقرات التي تقيس المجالات العشرة التي تتعلق بالممارسات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف واهتمامه بالطلبة خارج غرفة الصف ليُخاطب بها الطلبة، واستثنى ثلاثة مجالات تتعلق بعلاقة المعلم مع زملائه، ومع مدير المدرسة، ومع المجتمع المحلي. وبذلك أصبحت الأداة مكونة من ٧٥ فقرة تقيس عشرة مجالات هي:

١ ـ مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها وتشير إليه الفقرات ١-٨.

٢ ـ مجال ربط الأفكار وتنظيمها وتشير إليه الفقرات ٩-١٣.

٣ ـ مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية وتشير إليه الفقرات ١٤-٢١.

٤ ـ مجال إثارة الدافعية وتشويق الطلبة وتشير إليه الفقرات ٢٢-٢٩.

٥ ـ مجال طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير وتشير إليه الفقرات ٣٠-٣٣.
٦ ـ مجال التفاعل الصفي والنقاش الجمعي وتشير إليه الفقرات ٣٤-٤٤.
٧ ـ مجال تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم وتشير إليه الفقرات ٤٥-٥٠.
٨ ـ مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة وتشير إليه الفقرات ٥١-٥٩.
٩ ـ مجال إدارة الصف وتشير إليه الفقرات ٦٠-٦٩.
١٠ـ مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف وتشير إليه الفقرات ٧٠-٧٥.

وتم إيجاد صدق الأداة بصورتها الأولى عن طريق عرضها على لجنة من أعضاء هيئة التدريس الجامعيّين المتخصصين في الإدارة المدرسيّة والإشراف التربوي والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، وعلى مجموعة مكوّنة من خمسة وعشرين معلمًا للحكم على مدى ملاءمة فقراتها لقياس المجالات الثلاثة عشر، وعلى درجة تمثيلها للكفايات الوظيفية التي اشتملت عليها الأداة. وقد قام الباحث بعرض أداة الدراسة المعدّلة والمعدّة لمخاطبة الطلبة على لجنة المحكمين نفسها وشرح الغاية التي من أجلها تم تعديل صياغة فقراتها. وقد أبدت اللجنة موافقتها على صلاحية الأداة المعدّلة في ضوء حكمها على ملاءمة الفقرات الأصلية.

وأما ثبات الأداة، فقد تم استخراجه عن طريق الاختيار وإعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الأداة على خمسين طالبًا وطالبة من طلبة الصف الثاني الثانوي (أي التوجيهي) بفرعيه العلمي والأدبي في خمس مدارس ثانوية مختلفة. ثم تمّ تطبيقه بعد مرور أسبوعين على المجموعة نفسها. وباستخدام معادلة بيرسون وُجد أن معامل الارتباط بين إجاباتهم = ٨٣, ٠، مما جعل الأداة صالحة لأغراض هذه الدراسة.

طريقة الإجابة

أُعطي الطلبة خمسة اختيارات لتقويم الممارسات التربوية لمعلميهم وهي: «عالية جدًا» و«عالية» و«متوسطة» و«منخفضة» و«منخفضة جدًا.» وبناءً على سلم الإجابة التدريجي تم اعتماد التقديرات التالية:

ممارسة عالية جدًا ٤ ـ ٥٫٠٠ درجات
ممارسة عالية ٣-٣٫٩٩ درجة

ممارسة متوسطة ٢-٩٩ر٢ درجة
ممارسة منخفضة ١-٩٩ر١ درجة
ممارسة منخفضة جدًا أقل من ٠٠ر١ درجة

جمع المعلومات

حصل الباحث على موافقة مديريتي التربية والتعليم لزيارة عشر مدارس (خمس مدارس للذكور وخمس مدارس للإناث) في كل منهما لتطبيق استبانة الدراسة على طلبة صف ثاني ثانوي علمي و/أو أدبي في كل مدرسة. وقد استأذن الباحث مديري المدارس ومعلمي الصفوف التي طبّقت فيها الاستبانات للالتقاء بالطلبة بمفردهم، ثم قام بشرح أهداف الدراسة لهم وإعطائهم وقتًا كافيًا للإجابة عن فقرات الاستبانة. وكان الهدف من ذلك توفير جو يشعر فيه الطلبة بحرية في التعبير عن آرائهم واختيار الإجابات التي رأوها مناسبة. ثم قام الباحث بجمع الاستبانات دون اطلاع المدير أو المعلمين على محتوياتها.

النتائج

أولًا: لتحديد درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية تمّ استخراج تكرار إجابات الطلبة على فقرات كل من مجالات الدراسة واستخراج درجة ممارستها من قبل معلميهم اعتمادًا على سلم الإجابة المذكور آنفًا. ويتبين من جدول رقم ٢ أن الطلبة قوّموا كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم بدرجة عالية على سبعة مجالات، هي: (١) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، (٢) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف، (٣) عرض المادة الدراسية وتقديمها، (٤) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي، (٥) إدارة الصف، (٦) ربط الأفكار وتنظيمها، و(٧) طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير؛ وبلغت درجة ممارسة هذه المجالات ٣,٣١ و٣,٢٧ و٣,٢١ و٣,١٨ و٣,١٤ و٣,١٣ و٣,١١. على التوالي. وقوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم لثلاثة مجالات بدرجة متوسطة، وهي: (١) استخدام أساليب تقويم غير مناسبة، (٢) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، (٣) تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة. وبلغت درجة ممارستها ٢,٩٩ و٢,٩٥ و٢,٤١ على التوالي. ولم يقوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية بدرجة عالية جدًا لأي من هذه المجالات العشرة.

جدول رقم ٢ . توزيع تكرارات استجابات الطلبة على جميع فقرات مجالات الدراسة ونسبها المئوية ودرجة أهميتها مرتبة تنازليًا (ن=٥٩٣).

الرقم	المجـــال	درجـــة الممارســـة: عالية جدًا ت	عالية جدًا ٪	عاليـة ت	عاليـة ٪	متوسطـة ت	متوسطـة ٪	منخفضـة ت	منخفضـة ٪	منخفضة جدًا ت	منخفضة جدًا ٪	درجة الأهمية	الرتبة
١	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٥٨٢	١٧,٣	١٠٢٠	٣٠,٥	١١٩٦	٣٥,٧	٤٦٦	١٣,٩	٨٢	٢,٥	٣,٣١	١
٢	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٦٦٨	٢٠,٠	٨٠٢	٢٤,٠	١١١٢	٣٣,٣	٤٦٦	١٣,٩	٢٩٣	٨,٧	٣,٢٧	٢
٣	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٦٦٥	١٤,٠	١٣٥٩	٢٨,٦	١٥٠٧	٣١,٧	٧٧٨	١٦,٣	٤٣٥	٩,١	٣,٢١	٣
٤	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	١١٥٩	١٧,٨	١٦٠٨	٢٤,٦	٢٠٢٥	٣١,٠	١١٠٩	١٧,٠	٦٢٢	٩,٥	٣,١٨	٤
٥	إدارة الصف	٨١٨	١٥,٤	٩٤١	١٧,٧	١٩٣٦	٣٦,٣	٩٣٥	١٧,٥	٦٩١	١٢,٩	٣,١٤	٥
٦	ربط الأفكار وتنظيمها	١٠٩	٤,٠	٨٣٣	٣٠,٤	٩٩٧	٣٦,٤	٥١٢	١٨,٧	٢٨٤	١٠,٤	٣,١٣	٦
٧	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٢٨٧	١٢,٦	٥١٣	٢٢,٦	٨١٢	٣٥,٧	٤٢٣	١٨,٦	٢٣٧	١٠,٤	٣,١١	٧
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٥٦٥	١١,١	١٣٠٨	٢٥,٦	١٦٩١	٣٣,٢	٨٩١	١٧,٥	٦٣٨	١٢,٥	٢,٩٩	٨
٩	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٥٨٧	١٢,٣	١٠٠٧	٢١,٢	١٤٨٢	٣١,٢	٩١١	١٩,٢	٧٦١	١٦,٠	٢,٩٥	٩
١٠	تنويع الأعمال والأنشطة الصفية	٣	٦,٣	٦٨٧	١٤,٥	١١٨٩	٢٥,٠	١٢٠٨	٢٥,٥	١٣٥٨	٢٨,٦	٢,٤١	١٠

ثانيًا: ولـلإجـابة عن السؤال الثاني تمّ استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة والطالبات على مجالات الدراسة. ويتبين من جدول رقم ٣ ما يلي:

١ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ بين متوسطات إجـابـات الطلبة والطالبات تعزى للجنس على مجالات (ا) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، و(ب) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، و(جـ) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ بين متوسطات إجابات الطلبة والطالبات لصالح الإناث على مجالات الدراسة السبعة الأخرى كالتالي:

(ا) مجال عرض المـادة الـدراسيّة وتقـديمها: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٢٦,٢٨ ومتوسط إجابات الطلبة ٢٥,٢١، أي بفرق قدره ١,٠٧ لصالح الإناث، ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,٨٦ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٤ وهي دالّة إحصائيًا.

(ب) مجال ربط الأفكـار وتنظيمها: بلغ متوسط إجابات الطالبات ١٦,٦٩ ومتوسط إجابات الطلبة ١٤,٧٢، أي بفرق قدره ١,٩٧ لصالح الإناث، ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٥,٦٥ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالّة إحصائيًا.

(جـ) تنـويع الأسـاليب والأنشـطة والأعـمال الصفية: بلغ متـوسط إجابات الطالبات ٢١,١٩ ومتوسط إجابات الطلبة ١٧,٨٦، أي بفرق قدره ٣,٣٣ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٧,٦٤ ـ عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

(د) طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير: بلغ متوسط إجابات الطلبة ١٢,٧٠ ومتـوسط إجـابـات الـطلاب ١٢,٢٨، أي بفـرق قدره ٠,٤٢ لصالح الإناث،

جدول رقم ٣. نتائج استخدام اختبار ت لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس (ن=٥٩٣).

الرقم	مصدر التباين	العدد	الجنس	متوسط المربعات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٢٩١	ذ	٢٥,٢١	٤,٥٢	٠,٢٧	-٢,٨٦	٠,٠٠٤*
		٣٠٢	ث	٢٦,٢٨	٤,٦١	٠,٢٦		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	٢٩١	ذ	١٤,٧٢	٣,٦٤	٠,٢١	-٦,٥٥	٠,٠٠٠١*
		٣٠٢	ث	١٦,٦٩	٣,٦٦	٠,٢١		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	٢٩١	ذ	١٧,٨٦	٥,٢٤	٠,٣١	-٧,٦٤	٠,٠٠٠١*
		٣٠٢	ث	٢١,١٩	٥,٣٩	٠,٣١		
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٢٩١	ذ	٢٣,١٥	٥,٥٨	٠,٣٣	-١,٨١	٠,٠٧
		٣٠٢	ث	٢٣,٩٩	٥,٧٢	٠,٣٣		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٢٩١	ذ	١٢,٢٨	٢,٣٢	٠,١٤	-٢,٢٦	٠,٠٢*
		٣٠٢	ث	١٢,٧٠	٢,٢١	٠,١٣		
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	٢٩١	ذ	٣٣,٦٦	٧,٠٦	٠,٤١	-٤,٣٣	٠,٠٠٠١*
		٣٠٢	ث	٣٦,٢٥	٧,٥٠	٠,٤٣		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٢٩١	ذ	١٩,٥٦	٤,٥٥	٠,٢٧	-١,٨٦	٠,٠٦
		٣٠٢	ث	٢٠,٢٤	٤,٣١	٠,٢٥		
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٢٩١	ذ	٢٦,٤٧	٦,٤٥	٠,٣٨	-٣,٢٢	٠,٠٠١*
		٣٠٢	ث	٢٨,١١	٥,٩٩	٠,٣٤		
٩	إدارة الصف	٢٩١	ذ	٣٠,٧٧	٤,٨٦	٠,٢٨	-٣,٢٦	٠,٠٠١*
		٣٠٢	ث	٣٢,٠٧	٤,٩١	٠,٢٨		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٢٩١	ذ	١٩,٢٩	٤,٤١	٠,٢٦	-١,٩٢	٠,٠٥
		٣٠٢	ث	١٩,٩٨	٤,٢٧	٠,٢٥		

* دال عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥ .

ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٢,٢٦ - عند مستوى الدلالة ٠,٠٢ وهي دالة إحصائيًا.

(هـ) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٣٦,٢٥ ومتوسط إجابات الطلبة ٣٣,٦٦، أي بفرق قدره ٢,٥٩ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٤,٣٣ - عند مستوى الدلالة ٠,٠٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

(و) استخدام أساليب تقويم مناسبة: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٢٨,١١ ومتوسط إجابات الطلبة ٢٦,٤٧، أي بفرق قدره ١,٦٤ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٣,٢٢ - بمستوى دلالة ٠,٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

(ز) إدارة الصف: بلغ متوسط إجابات الطالبات ٣٢,٠٧ ومتوسط إجابات الطلبة ٣٠,٧٧، أي بفرق قدره ١,٣٠ لصالح الإناث. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت)، فكانت قيمة (ت) = ٣,٢٦ - عند مستوى الدلالة ٠,٠٠١ وهي دالة إحصائيًا.

ثالثًا: وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة العشرة، ويتبين من جدول رقم ٤ ما يلي:

١ - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ∝ = ٠٥, بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على المجالات التالية: (ا) ربط الأفكار وتنظيمها، (ب) إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، (جـ) التفاعل الصفي والنقاش الجمعي، (د) تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، (هـ) استخدام أساليب تقويم مناسبة، (و) إدارة الصف.

جدول رقم ٤ . نتائج استخدام اختبار (ت) لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغير الجنس (ن=٥٩٣) .

الرقم	مصدر التباين	العدد	التخصص	متوسط المربعات	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها	٣٣٩	علمي	٢٥,٤٠	٤,٤٤	٠,٢٤	-٢,١٤	*٠,٠٣
		٢٥٤	أدبي	٢٦,٢٢	٤,٧٦	٠,٣٠		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	٣٣٩	علمي	١٥,٦٦	٣,٦٢	٠,٢٠	-٠,٤٠	٠,٦٨
		٢٥٤	أدبي	١٥,٧٩	٣,٩٨	٠,٢٥		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	٣٣٩	علمي	٢٠,٠٠	٥,٦٠	٠,٣٠	٢,٢٨	*٠,٠٢
		٢٥٤	أدبي	١٨,٩٥	٥,٤٩	٠,٣٤		
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	٣٣٩	علمي	٢٣,٦٠	٥,٢٨	٠,٢٧	٠,١١	٠,٩٠
		٢٥٤	أدبي	٢٣,٥٤	٦,١٥	٠,٣٩		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	٣٣٩	علمي	١٤,٢٧	٢,٣٢	٠,١٣	-٢,٧٠	*٠,٠٠٧
		٢٥٤	أدبي	١٢,٧٦	٢,١٧	٠,١٤		
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	٣٣٩	علمي	٣٥,٠٨	٧,٣٨	٠,٤٠	٠,٤٠	٠,٦٨
		٢٥٤	أدبي	٣٤,٨٣	٤,٢٣	٠,٤٧		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	٣٣٩	علمي	١٩,٧٣	٤,٢٥	٠,٢٣	-١,١١	٠,٢٥
		٢٥٤	أدبي	٢٠,١٤	٤,٦٨	٠,٢٩		
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	٣٣٩	علمي	٢٧,٦٥	٦,٢٦	٠,٣٤	١,٥٢	٠,١٢
		٢٥٤	أدبي	٢٦,٨٥	٦,٢٦	٠,٣٩		
٩	إدارة الصف	٣٣٩	علمي	٣١,٣٦	٤,٩٧	٠,٢٧	-٠,٣٧	٠,٧٠
		٢٥٤	أدبي	٣١,٥٢	٤,٨٨	٠,٣٠		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	٣٣٩	علمي	١٩,٢٢	٤,٢٨	٠,٢٣	-٢,٧٣	*٠,٠٠٦
		٢٥٤	أدبي	٢٠,٢٠	٤,٣٨	٠,٢٧		

* دال عند مستوى الدلالة α = ٠,٠٥ .

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على:

(أ) مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها: بلغ متوسط إجابات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي ٢٦,٢٢ ومتوسط إجابات غيرهم من ذوي التخصص العلمي ٢٥,٤٠، أي بفرق قدره ٠,٨٢ لصالح ذوي التخصص الأدبي، ولاختبار دلالة هذا الفرق تمّ استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,١٤ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٣ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥.

(ب) مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ٢٠,٢٠، متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ١٩,٢٢ أي بفرق قدره ٩٨, بمستوى دلالة ٠,٠٠٦ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥.

(جـ) مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ٢٠,٠٠، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ١٨,٩٥، أي بفرق قدره ١,٠٥ لصالح ذوي التخصص العلمي. ولاختبار دلالة هذا الفرق تمّ استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢٢,٨ بمستوى دلالة ٠,٠٢ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥.

د ـ مجال طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير: بلغ متوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص العلمي ١٤,٢٧، ومتوسط إجابات الطلبة ذوي التخصص الأدبي ١٢,٧٦، أي بفرق قدره ١,٥١ لصالح ذوي التخصص العلمي. ولاختبار دلالة هذا الفرق تم استخدام اختبار (ت) فكانت قيمة (ت) = ٢,٧٠ ـ بمستوى دلالة ٠,٠٠٧ وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥.

رابعًا: وللإجابة عن السؤال الرابع تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة والتي تعزى لهذا المتغيّر. ويتبينّ من جدول رقم ٥ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة والدرجة الكلية باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، فكانت قيمة ف = ٨,٩٧ بدرجة حرية ٢ وبمستوى دلالة ٠,٠٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة بين متوسطات إجابات فئات الطلاب الثلاث (ذوي معدل أقل من ٥٩، وذوي معدل بين ٦٠ و ٧٩، وذوي معدل بين ٨٠ و ١٠٠)، حيث كانت متوسطات إجاباتهم ٢١,٢٨ و ١٩,١٠ و ١٨,٦٦ على التوالي. وبيّنت نتائج اختبار شيفيه أن الفرق بين متوسطات إجابات الفئة الأولى والفئة الثانية ٢,١٧ لصالح الفئة الأولى، والفرق بين متوسطات إجابات الفئة الأولى والفئة الثالثة ٢,٦٢ لصالح الفئة الأولى.

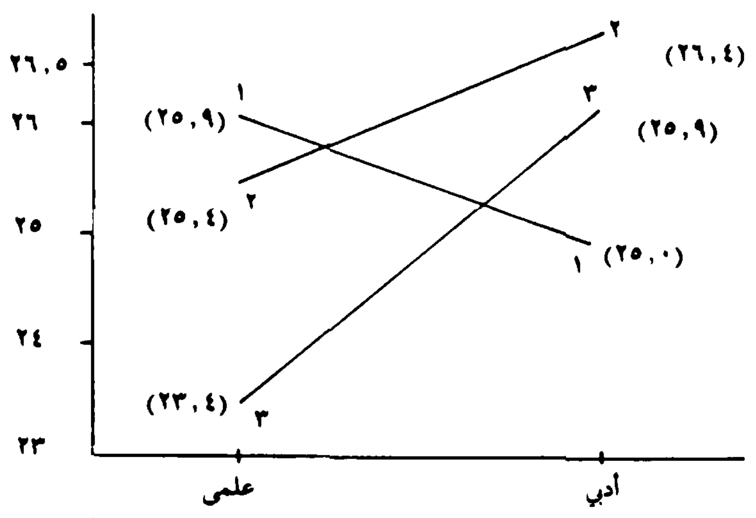
خامسًا: وللإجابة عن السؤال الخامس أجري تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لاستخراج دلالات الفروق بين التفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص وتحصيل الطالب. وتبينّ من هذا التحليل أن هنالك تأثيرًا في المجالات التالية:

١ ـ مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها: تبينّ أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية للفاعل التخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٣,٩٥ بدرجات حرية ٥٨١,٢ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة ∝ = ٠,٠٥. ويلاحظ من شكل رقم ١ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (العلمي والأدبي) ذوي التحصيل العالي (٨٠-١٠٠) وبين الطلبة (العلمي والأدبي) ذوي التحصيل المتوسط (٧٩,٦٠)، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

جدول رقم ٥ . نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالات الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة التي تعزى لمتغيّر تحصيل الطالب (ن=٥٩٣) .

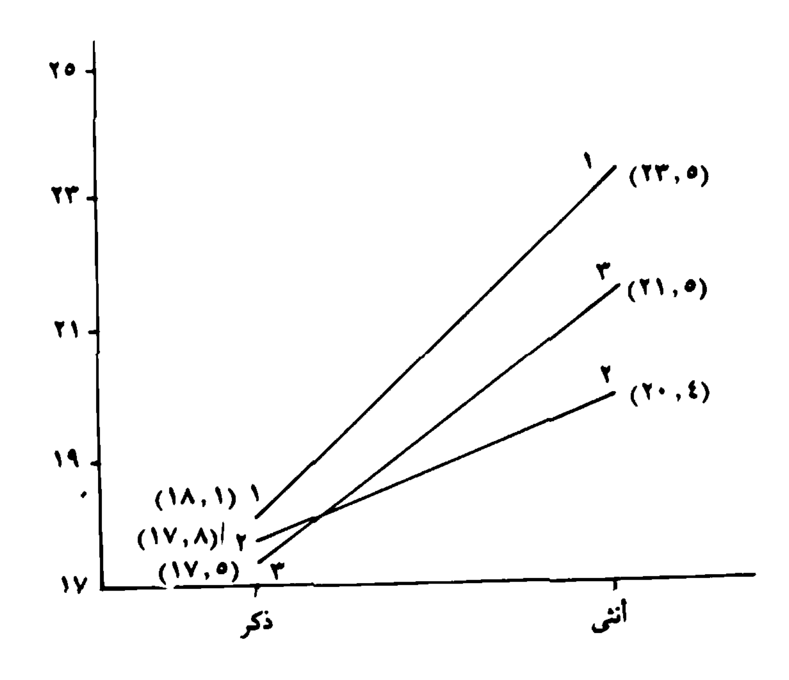
الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسية وتقديمها (الخطأ)	٦٤,٧٦ ١٢٤٤٨,٧٧	٢ ٥٩٠	٣٢,٣٨ ٢١,٠٩	 ١,٥٣	 ٠,٢١
٢	ربط الأفكار وتنظيمها (الخطأ)	٦١,٦٥ ٨٣٩٢,٣١	٢ ٥٩٠	٣٠,٨٢ ١٤,٢٢	٢,١٧	٠,١١
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية (الخطأ)	٥٤١,٢٨ ١٧٧٩٩,٣٠	٢ ٥٩٠	٢٧٠,٦٤ ٣٠,١٦	٨,٩٧	*٠,٠٠١
٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة (الخطأ)	١١٨,٢٢ ١٨٨٨٠,٦٨	٢ ٥٩٠	٥٩,١١ ٣٢,٠٠	١,٨٥	٠,١٥
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير (الخطأ)	١٥,٣٤ ٣٠٤٤,٨٣	٢ ٥٩٠	٧,٦٧ ٥,١٦	١,٤٩	٠,٢٢
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي (الخطأ)	٨١,٥٢ ٣٢٢٧٥,١٩	٢ ٥٩٠	٤٠,٧٦ ٥٤,٧٠	٠,٧٥	٠,٤٧
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم (الخطأ)	٦٨,٦٨ ١١٥٩٨,٨٣	٢ ٥٩٠	٣٤,٣٤ ١٩,٦٥	١,٧٥	٠,١٧
٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة (الخطأ)	٢٠٢,٣٢ ٢٣٠٦٧,٨١	٢ ٥٩٠	١٠١,١٦ ٣٩,٠٩	٢,٥٩	٠,٠٧
٩	إدارة الصف (الخطأ)	٢٧,٤٥ ١٤٣٣٨,٠٣	٢ ٥٩٠	١٣,٧٢ ٢٤,٣٠	٠,٥٦	٠,٥٦
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف (الخطأ)	٣٩,٥٢ ١١١٥٠,٩٧	٢ ٥٩٠	١٩,٧٦ ١٨,٨٩	١,٠٥	٠,٣٥

* دال عند مستوى الدلالة (=٠,٠٥).



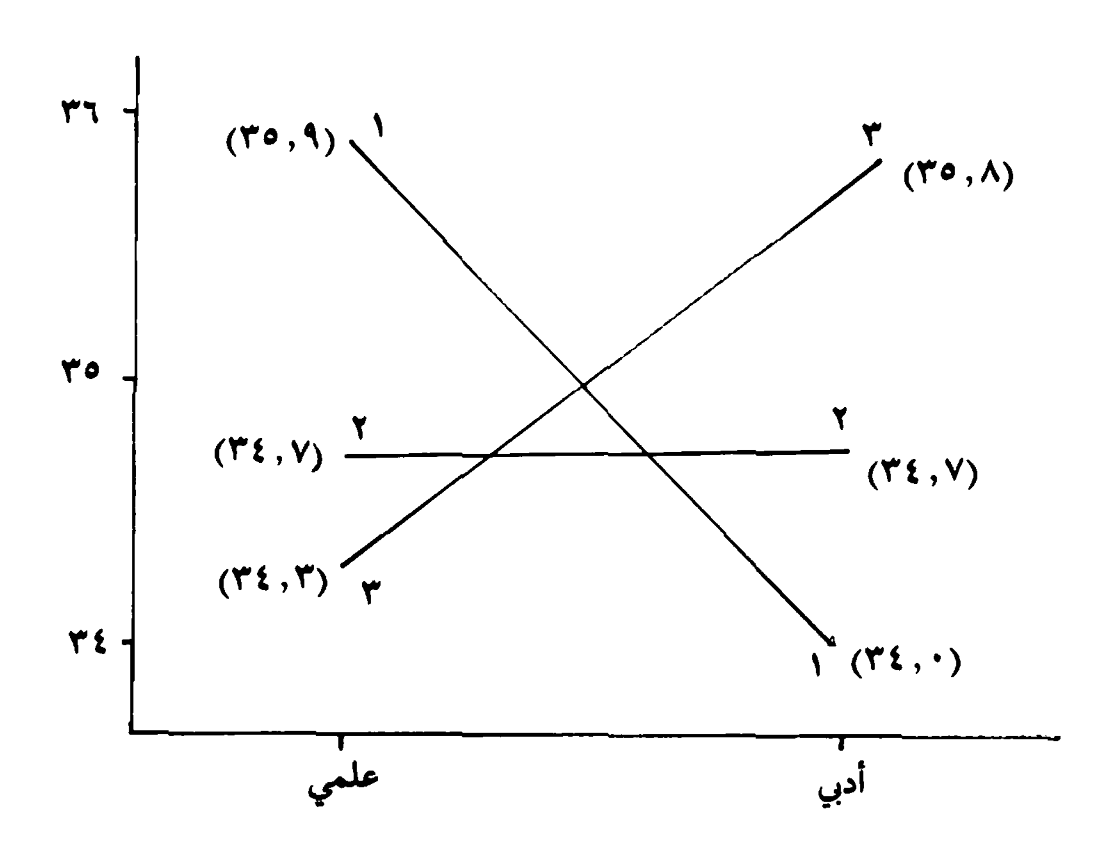
شكل رقم ١ . التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال عرض المادة الدراسية وتقديمها .

٢ ـ مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفية : تبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,٤٣ بدرجات حرية ٢,٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥. ويلاحظ من شكل رقم ٢ أن مصادر الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (الذكور والإناث) ذوي التحصيل المتوسط وبين الطلبة ذوي التحصيل المنخفض .



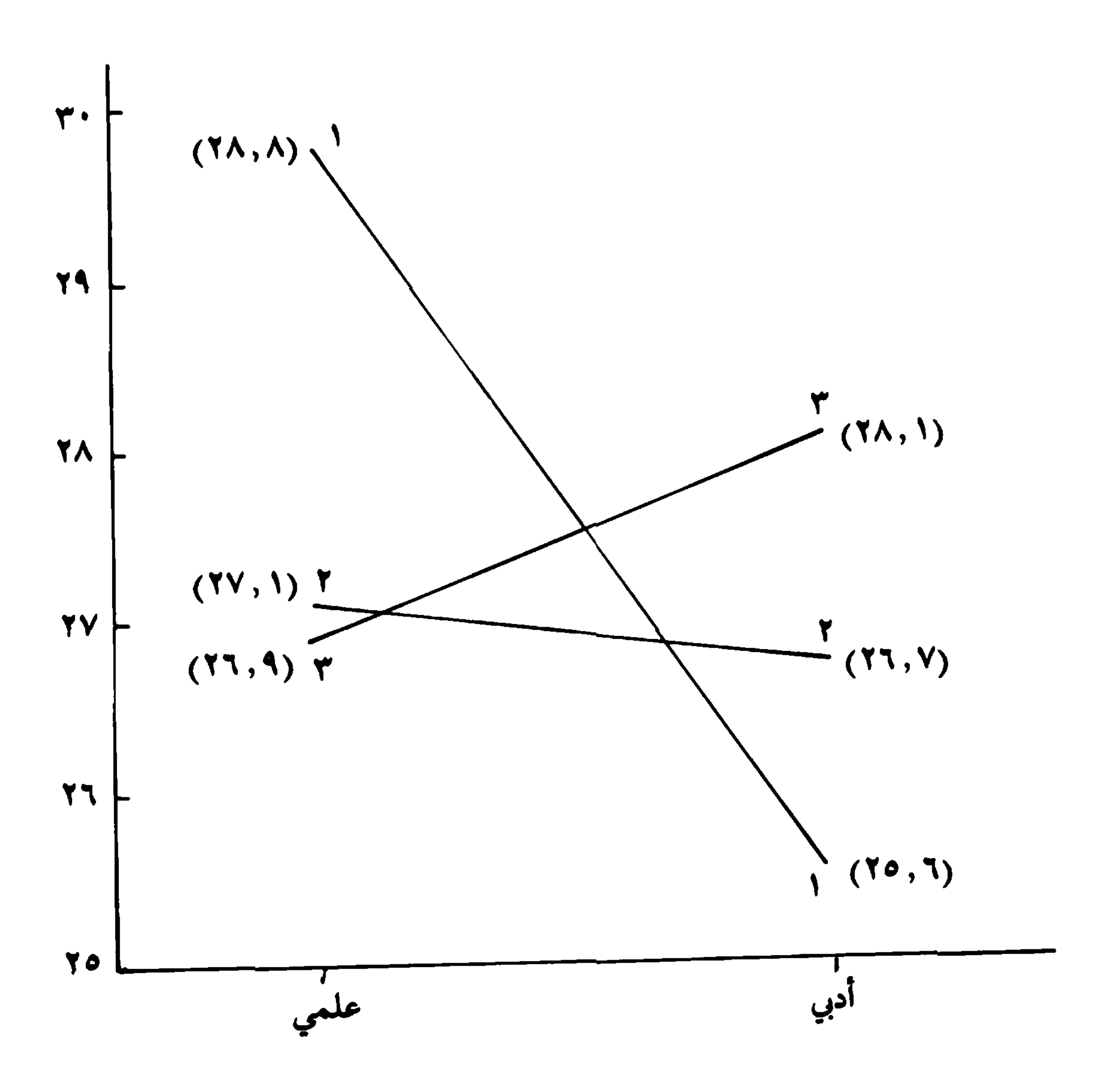
شكل رقم ٢ . التفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة .

٣ ـ مجال التفاعل الصفي والنقاش الجمعي : يتبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص والتحصيل فكانت قيمة ف = ٣,٠٨ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠٤ ، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٣ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، أي بين جميع مستويات التحصيل.



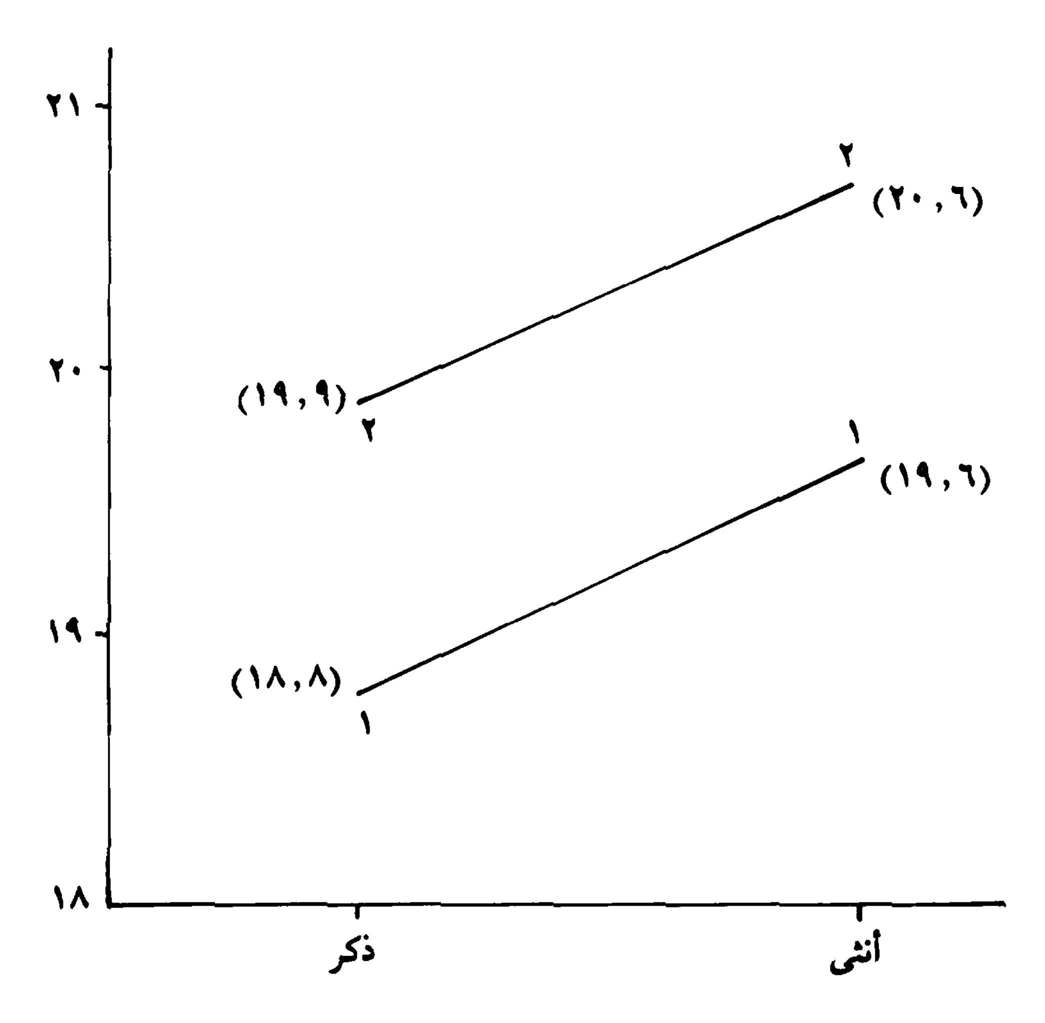
شكل رقم ٣. التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال التفاعل الصفّي والنقاش الجمعي.

٤ ـ مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة: تبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,٥١ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٤ أن الفروق بين متسويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط والطلبة ذوي التحصيل المنخفض، أي بين جميع مستويات التحصيل في الفرعين العلمي والأدبي.



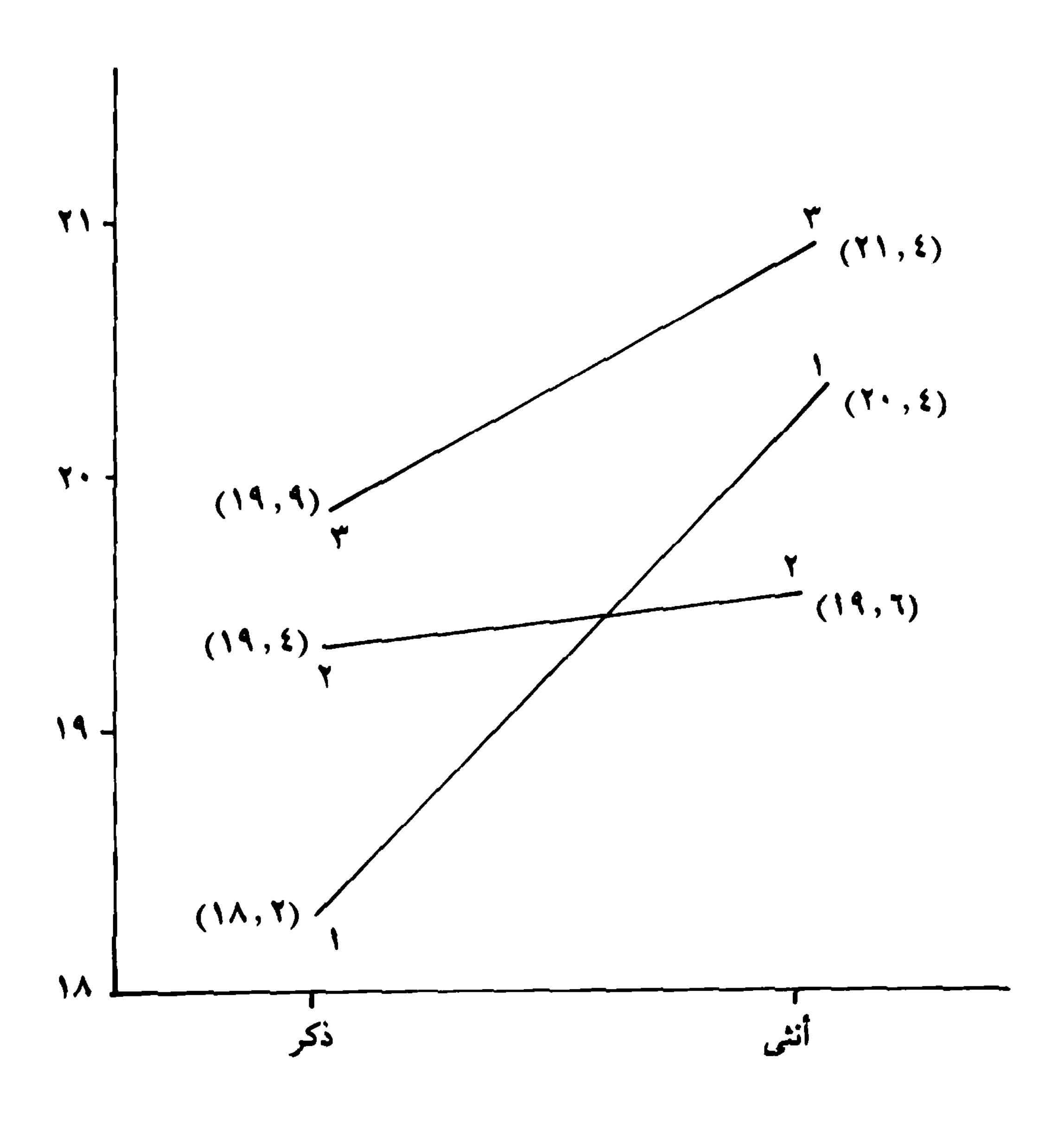
شكل رقم ٤ . التفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال استخدام أساليب تقويم مناسبة.

٥ ـ مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: يتبيّن أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل الجنس والتخصص، فكانت قيمة ف = ٣,٩٥ بدرجات حرية ١ و٥٨٢ وبمستوى دلالة ٠,٠٤، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٥ أن الفروق بين متوسطات هذا التفاعل لم تتقاطع في نقطة معينة. وبناءً على ذلك، فإنه من الصعب تحديد مصادر الفروق على هذا المجال. إلا أنه من خلال النظر إلى متوسطات هذه التفاعلات: متوسط ذكور علمي ١٨,٨، ومتوسط ذكور أدبي ١,٩٩، ومتوسط إناث علمي ١٩,٦، ومتوسط إناث أدبي ٢٠,٦ يتبين أن الفروق كانت لصالح الإناث ذوات التخصص الأدبي، إذ كان متوسطهن أعلى المتوسطات، في حين كان متوسط الذكور ذوي التخصص العلمي أقلها.



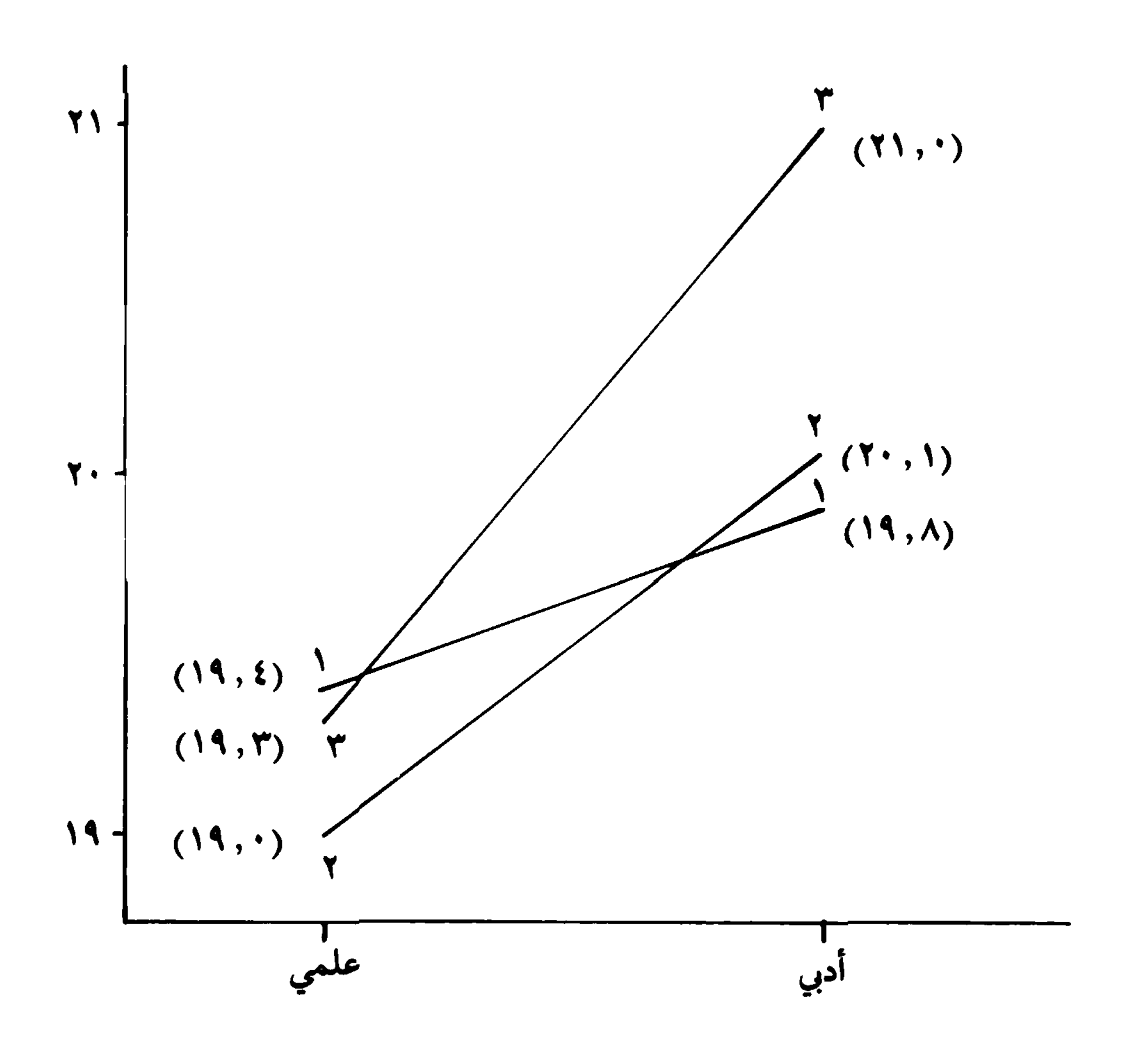
شكل رقم ٥. التفاعل بين متغيري الجنس والتخصص على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

ويتبين أيضًا أن هنالك فروقًا على هذا المجال لتفاعل الجنس والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٧,٢٩ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠٠٠٧، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٦ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة (الذكور والإناث) ذوي التحصيل المتوسط وأولئك ذوي التحصيل العالي.



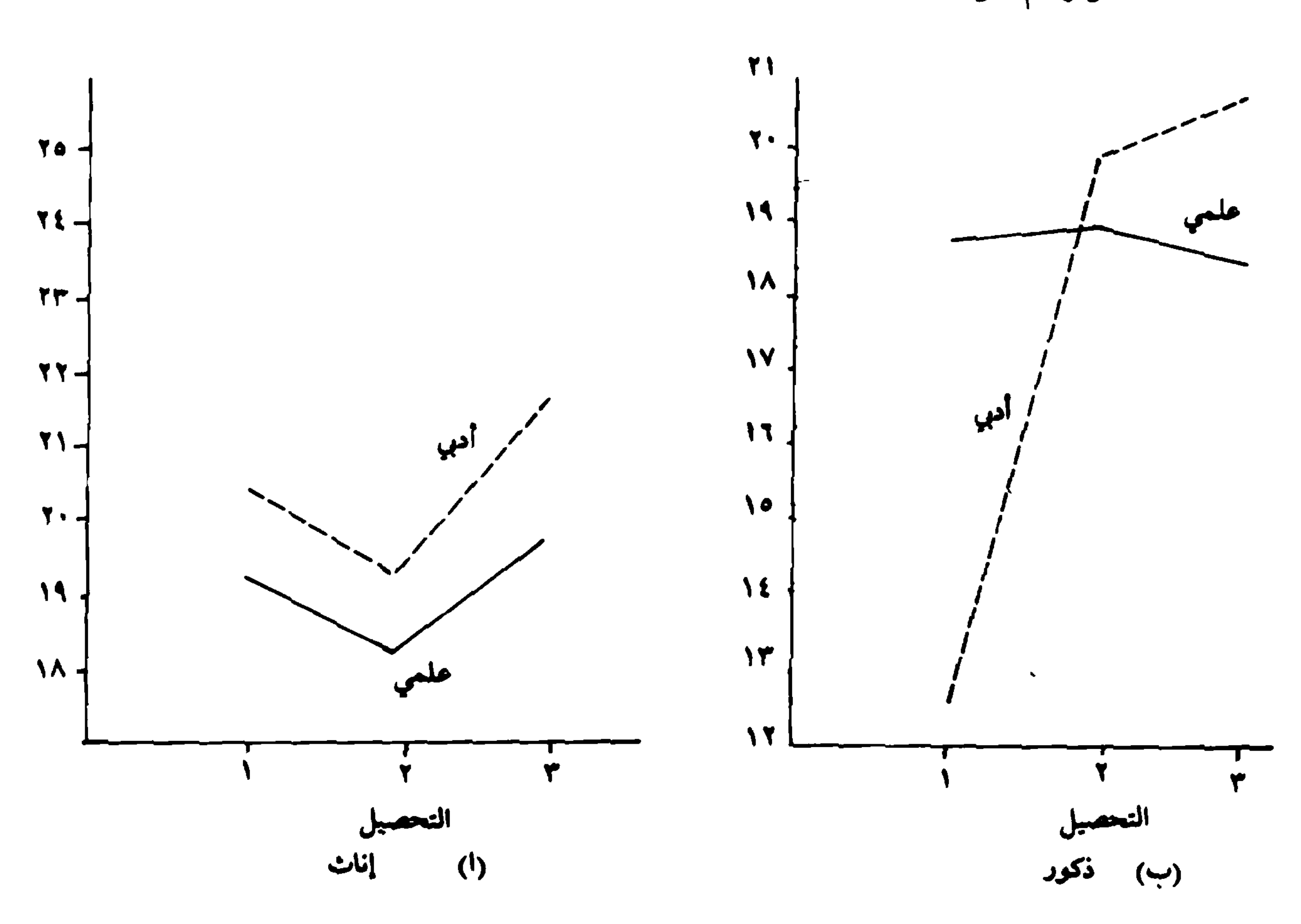
شكل رقم ٦ . التفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

كما يتبـين أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعل التخصص على هذا المجال، فكانت قيمة ف = ٤,١٣ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ويلاحظ من شكل رقم ٧ أن الفروق بين مستويات هذا التفاعل هي بين الطلبة ذوي التحصيل العالي وبين الطلبة ذوي التحصيل المتوسط، وبين الطلبة ذوي التحصيل العالي والطلبة ذووي التحصيل المنخفض.



شكل رقم ٧. التفـاعـل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

ويتبـين أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية لتفاعلات الجنس والتخصص والتحصيل، فكانت قيمة ف = ٤,١١ بدرجات حرية ٢ و ٥٨١ وبمستوى دلالة ٠,٠١، وهذه القيمة دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ∝ =٠,٠٥ . ففي الوقت الذي يلاحظ فيه أن الطالبات ذوات التخصص الأدبي أعطين تقديرات أعلى لمعلماتهن على هذا المجال بغض النـظر عن معـدلات تحصيلهن (شكـل رقم ٨ ا)، يظهر اختلاف في تقديرات الطلاب لمعلميهم على المجال نفسه تبعًا لمستوى معدلات تحصيلهم. ويلاحظ أن الطلاب أصحاب التخصص الأدبي من ذوي التحصيل المتـوسط أعطوا تقديرًا أعلى لمعلميهم من نظرائهم أصحاب التخصص العلمي. في حين يلاحظ أن الطلاب أصحاب التخصص الأدبي من ذوي التحصيل العالي أعطوا معلميهم تقديرات منخفضة بشكل ملحوظ على هذا المجال، مما أعطاه نظراؤهم من أصحاب التخصص العلمي (شكل رقم ٨ ب).



شكل رقم ٨. التفاعل بين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف.

مناقشة النتائج*

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية في مديريتي التربية والتعليم الأولى والثانية لمحافظة عمان الكبرى كما يراها الطلبة، إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق في تقديرات الطلبة لهذه الممارسات تعزى للجنس والتخصص والتحصيل.

أولاً: يهدف السؤال الأول إلى التعرف على واقع الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية الحكومية كما يراها طلبتهم. وقد قوّم الطلبة كفاية الممارسات التربوية لمعلميهم بدرجة عالية على سبعة مجالات تتعلق بتقبل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج الصف، وعرض المادة الدراسيّة وتقديمها، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وإدارة الصف، وربط الأفكار وتنظيمها، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير. وقوّموا كفاية ثلاث ممارسات منها بدرجة متوسطة وهي استخدام أساليب تقويم مناسبة، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة. وقد يعود سبب إعطاء الطلبة تقديرات عالية لمعلميهم على المجالات السبعة المذكورة إلى نضج الطلبة في السنة الأخيرة من مرحلة الدراسة الثانوية، ولكونهم على أبواب الجلوس لامتحان شهادة الدراسة الثانوية الذي تقرر نتائجهم فيه حياتهم المستقبلية.

وأما فيما يتعلق بإعطاء الطلبة تقديرات متوسطة لمعلميهم على مجالات استخدام أساليب تقويم مناسبة، وإثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتنويع الأساليب والأنشطة، فقد يعود ذلك إلى طبيعة هذه الفترة من مرحلة الدراسة الثانوية حيث يكون اهتمام المعلمين منصبًّا على تهيئة الطلبة وتدريبهم على الإجابة عن نماذج من أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية.

---

* لأغراض تفسير النتائج ومناقشتها تم الاعتماد على خصائص المنحى الطبيعي (الدرجات المعيارية) وقسمت درجة الكفاية إلى خمسة مستويات هي: عالية جدًا، عالية، ومتوسطة، ومنخفضة، ومنخفضة جدًا.

ثانيًا: يهدف السؤال الثاني من الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة في تقويمهم لدرجة كفاية الممارسات التربوية للمعلمين والتي تُعزى للجنس. وقد تبيّن من جدول رقم ٣ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات إجابات الطلبة وبين متوسطات إجابات الطالبات على ثلاثة مجالات هي: إثارة الدافعية وتشويق الطلبة، وتقبّل الطلبة، ومراعاة الفروق بينهم، والاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف. وقد يعود السبب في ذلك إلى اهتمام المعلمين والمعلمات على حد سواء بطلبتهم وبطالباتهن في هذه المرحلة الحرجة من حياتهم الدراسية. وتبيّن أيضًا أن هنالك فروقًا ذات دلالة إحصائية (لصالح الطالبات) بين متوسطات إجابات الطلبة ومتوسطات إجابات الطالبات على مجالات الدراسة السبعة الأخرى، وهي عرض المادة الدراسية وتقديمها، وربط الأفكار وتنظيمها، وتنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف. ولعل السبب في ذلك يعود لحرص المعلمات اللائي يقمن بالتدريس في الصفوف العليا من المرحلة الثانوية على تهيئة طالباتهن للتنافس مع الطلبة للحصول على معدلات مرتفعة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وذلك عن طريق عرض المواد التي يقمن بتدريسها وتقديمها بطرق متنوعة وتنويع أساليبهن التدريسية وطرح أسئلة تحمل طالباتهن على التفكير، حيث إن هذا السلوك التدريسي يخدم عددًا من الأهداف، منها زيادة كمية ونوعية مشاركة الطالب في النقاش الصفي، ومساعدته في تحسين قدرته على الاستيعاب بشكل كامل ودقيق للأسئلة التي تُوَجَّه إليه. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة ووكر [٤، ص١٥١]، وجوبل وكاشن [٥، ص٤٠٥].

ثالثًا: يهدف السؤال الثالث إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية، كما يراها الطلبة تُعزى لتخصصهم (علمي أو أدبي). وقد بيّن تحليل النتائج (جدول رقم ٤) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات إجابات الطلبة تُعَزى للتخصص على ستة مجالات هي: ربط الأفكار وتنظيمها، وإثارة الدافعيّة وتشويق الطلبة، والتفاعل الصفي والنقاش الجمعي، وتقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، وإدارة الصف.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراستا كرانتون وسمث [١٢، ص ص١٢٠-١٢١]، وسلمان محمد سلمان [٢، ص٢٣]. ويتبين أيضًا أنه توجد فروق دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالي:

(ا) عرض المادة الدراسيّة وتقديمها: حيث بيّنت نتائج هذه الدراسة أن تقديرات الطلبة ذوي التخصص الأدبي لدرجة ممارسة معلميهم لهذا المجال كانت أعلى من تقديرات زملائهم ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم للمجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك إلى اختلاف طبيعة المواد الأدبية عن المواد العلمية، وإلى طرق التدريس المختلفة التي يتبعها المعلمون، بالإضافة إلى القدرات الذاتية للمعلمين في كلا التخصصين.

(ب) الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف: وبيّنت النتائج أيضًا أن تقديرات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي لممارسة معلميهم لهذا المجال كانت أعلى من تقديرات زملائهم من ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم للمجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى طبيعة المواد الأدبية التي تسمح بالتفاعل والنقاش والحوار فيما بين الطلبة ومعلميهم، وبالتالي إلى إقامة علاقات اجتماعية محدودة فيما بينهم تدعو إلى اهتمام المعلمين بطلبتهم خارج غرفة الصف.

كما يتبيّن من تحليل النتائج أيضًا أن فروقًا دالة بين متوسطات إجابات الطلبة تعزى للتخصص على مجالي تنويع الأساليب والأعمال الصفيّة وطرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير، إذ بينت النتائج أن تقديرات الطلبة من ذوي التخصص العلمي لممارسة معلميهم لهذين المجالين كانت أعلى من تقديرات الطلبة من ذوي التخصص الأدبي لممارسة معلميهم للمجالين نفسيهما. وقد يعود السبب في ذلك أيضًا إلى طبيعة المواد العلمية التي تتطلب أنشطة تختلف عن تلك التي تتطلبها المواد الأدبية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصّلت إليه دراسة سالواسكي المذكورة سابقًا [١١، ص٢٥٠].

رابعًا: يهدف السؤال الرابع من هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق دالة في درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية كما يراها الطلبة تُعزى

للتحصيل. وبيّن تحليل النتائج (جدول رقم ٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الطلبة على مجالات الدراسة تعزى لمتغير التحصيل، باستثناء مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، حيث كانت هنالك فروق دالة بين إجابات فئات الطلاب الثلاث الأولى، وهم الطلبة ذوو معدل تحصيل ما بين ٨٠ و ١٠٠، والثانية وهم الطلبة ذوو معدل تحصيل من ٦٠ إلى ٧٩، والثالثة وهم ذوو معدل تحصيل أقل من ٥٩. وقد كانت هذه الفروق لصالح الفئة الأولى حيث أعطى الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة (من ٨٠-١٠٠) معلميهم تقديرات أعلى من تلك التي أعطاها لهم الطلبة ذوو المعدل المتوسط والمنخفض. وقد يعود السبب في ذلك إلى شعور الطلبة من ذوي المعدلات المرتفعة بقيمة ما يقدمه لهم معلموهم من أساليب وأنشطة متنوعة تسهم في تحسين تحصيلهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من كاسيج [٨، ص٢٤]، وبارثر وزملائه [٩، ص٢٤١]، وهوارد [١٠، ص١٨٠].

خامسًا: يهدف السؤال الخامس من هذه الدراسة إلى معرفة ما إذا كان هنالك تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة. وأشارت نتائج الدراسة إلى:

(أ) وجود تفاعل ذي دلالة إحصائية بين متغيري التخصص والتحصيل، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المغيرين من حيث التأثير في تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في مجال عرض المادة الدراسيّة وتقديمها. وربما يُعزى ذلك إلى أن طبيعة التخصص تحدد — إلى حد ما — مستوى تحصيل الطالب، الأمر الذي يجعل هذين المتغيرين يؤثران في تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في هذا المجال.

(ب) وجود تفاعل بين متغيري التحصيل والجنس، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المتغيرين من حيث التأثير على تقديرات الطلبة لدرجة كفاية معلميهم في مجال تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة، حيث يلاحظ أن الإناث — بغض النظر عن مستويات تحصيلهن — يتفوقن على الذكور في تقديراتهن لدرجة كفاية معلماتهن على هذا المجال. ولكن يبدو أن تقديرات الإناث ذوات التحصيل المتوسط (المعدلات المتوسطة)

لدرجة كفاية معلماتهن على هذا المجال أقل من تقديرات زميلاتهن من ذوات التحصيل المنخفض، في حين أن تقديرات الطلبة الذكور لدرجة كفاية معلميهم على هذا المجال ترتبت تبعًا لمستويات تحصيلهم. وقد يعزى السبب في ذلك إلى عدم استقرارية تقديرات الطالبات ذوات التحصيل المتوسط لدرجة كفاية معلماتهن (شكل رقم ٢).

(جـ، د) وجود تفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على مجالي التفاعل الصفي والنقاش الجمعي واستخدام أساليب تقويم مناسبة، الأمر الذي يشير إلى عدم استقلالية هذين المتغيرين من حيث تأثيرهما على هذين المجالين، حيث يلاحظ أن زيادة التحصيل عند الطلبة من ذوي التخصص العلمي تقود إلى إعطاء المعلمين تقديرات عالية على ممارساتهم لهذين المجالين، بينما يحدث العكس في حالة التخصص الأدبي، حيث إن الزيادة في التحصيل لدى الطلبة تقود إلى إعطاء المعلمين تقديرات منخفضة على ممارستهم للمجالين نفسيهما. وقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة المواد التعلمية التي تتطلب نوعًا من الحوار الصفي وأساليب دقيقة في التقويم (شكلان رقما ٣ و ٤).

(هـ) وجود تفاعل بين متغيري الجنس والتخصص على مجال الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف، الأمر الذي يشير إلى اختلاف تأثير كل منهما في تقديرات الطلاب لكفاية معلميهم في هذا المجال تبعًا لمستويات المتغيّر الآخر، حيث يلاحظ التقارب في تقديرات الطالبات من ذوات التخصصين العلمي والأدبي لمعلماتهن على هذا المجال، في حين يوجد هنالك تباعد أكبر — إلى حد ما — في تقديرات الطلاب من ذوي التخصصين العلمي والأدبي لمعلميهم على المجال نفسه. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمات يعطين اهتمامًا اجتماعيًا أكبر لطالباتهن خارج غرفة الصف بغض النظر عن تخصصهن أو تخصص طالباتهن، في حين أن المعلمين من ذوي التخصص الأدبي يعطون طلابهم اهتمامًا اجتماعيًا أكبر لطلابهم خارج غرفة الصف من ذلك الذي يعطيه أصحاب التخصص العلمي لطلابهم (شكل رقم ٥).

(و) وجود أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم في مجال الاهتمال بالطلبة خارج الصف، إذ يلاحظ أن الزيادة في

التحصيل في حالة الطلبة (الذكور) يرافقها زيادة منتظمة في تقديراتهم لدرجة كفاية معلميهم في هذا المجال. في حين أنه لا يوجد مثل هذه العلاقة المنتظمة في حالة الطالبات، حيث يلاحظ أن الطالبات من ذوات التحصيل المنخفض يعطين تقديرات أقل لكفاية معلماتهن على هذا المجال مقارنة بتقديرات زميلاتهن من ذوات التحصيل المتوسط والمنخفض اللائي يعطين تقديرات أعلى لكفاية معلماتهن على المجال نفسه. كما يلاحظ أن الطالبات من ذوات التحصيل المنخفض يعطين معلماتهن تقديرات أعلى لكفايتهن في هذا المجال مقارنة بتقديرات الطالبات من ذوات التحصيل المتوسط.

(ز) وجود تفاعل بين متغيري التخصص والتحصيل على تقديرات أفراد عينة الدراسة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج الصف، الأمر الذي يُشير إلى اختلاف تأثير أحد هذين المتغيرين تبعًا لمستويات المتغير الآخر، إذ يلاحظط أنه، في حالة التخصص الأدبي، هنالك انتظام في تقديرات الطلبة لكفاية معلميهم على هذا المجال، بينما في حالة التخصص العلمي لا يوجد هذا الانتظام. ويلاحظ أن الطلبة من ذوي التحصيل المنخفض أعطوا معلميهم تقديرات أعلى، وأعطاهم ذوو التحصيل المتوسط تقديرات أقل. وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الطلبة من ذوي التحصيل المرتفع والطلبة من ذوي التحصيل المنخفض (من أصحاب التخصص العلمي) يحظون باهتمام معلميهم أكثر مما يحظى به الطلبة من ذوي التحصيل المتوسط.

(حـ) وجود تفاعل ثلاثي بين متغيرات الجنس والتخصص والتحصيل على تقديرات الطلبة لكفاية معلميهم على مجال الاهتمام بالطلبة خارج الصف، إذ يلاحظ الاختلاف في التفاعل بين متغيري التحصيل والتخصص تبعًا لمستويات متغير الجنس. ففي الوقت الذي يلاحظ فيه أن الإناث من ذوات التخصص الأدبي أعطين تقديرات أعلى لكفاية معلماتهن على هذا المجال، وبشكل منتظم، مما أعطينه ذوات التخصص العلمي، يلاحظ أن هذه العلاقة غير منتظمة في حالة الذكور، إذ تبيّن أن الذكور من ذوي التخصص الأدبي والتحصيل المتدني أعطوا معلميهم تقديرات منخفضة جدًّا مقارنة بالطلبة من الفئتين الأخريين، ومن التخصص نفسه، في حين أن الطلبة من ذوي التخصص العلمي أعطوا معلميهم تقديرات متقاربة لكفايتهم في هذا المجال.

خاتمــة

ثمة إجماع بين المربين على أن الهدف الرئيس لتقويم فاعلية المعلم هو تحسين نوعية التعليم الذي يتلقاه الطلبة داخل غرفة الصف. ومن البديهي القول إنه لا يمكن أن يتم إجــراء هذا التحسـين دون التعـرف على نقـاط القـوة ونقـاط الضعف في سلوك المعلم التدريسي. وإذا كان تحسين نوعية التعليم هو الهدف الذي نسعى إليه في مدارسنا، فيجب أن نحلل جميع المعلومات التي نحصل عليها عن سلوك المعلم التدريسي بطريقة موضوعية وعقلانية قبل أن نقدم له اقتراحات أو استراتيجيات تعليمية بديلة. ومن البديهي القول أيضًا إنه لا يمكن فهم المشكلات التي يواجهها المعلم في صفه دون دليل واقعي على ما يحدث فيه. ولمـا كان الـطلبـة هم المتـأثـرون الدائمون بما يدور في غرفة الصف، وهم المتعرضون بشكل مباشر لأساليب المعلم وطرقه وإجراءاته في صفه، فهم قادرون — إلى حد كبير — على إعطاء صورة واضحة، أو مؤشر حقيقي، لما يدور في غرفة الصف.

وفي ضوء النتـائج التي توصّلت إليها هذه الدراسة، فإن الباحث يُوصي أن تؤخذ بعض الأمور بعين الاعتبار عند القيام بعملية تقويم فاعلية المعلمين من قبل الطلبة:

أولاً: يجب أن تهدف عملية تقويم فاعلية المعلم من قبل طلبتهم إلى مساعدتهم في تحسين أدائهم الصفي، وإلى تقويم أبعاد محددة من عملية التعليم.

ثانيًا: يجب أن تكون هذه العملية عملية سريّة بحيث لا تظهر فيها أسماء الطلبة أو ما يدل على هويتهم وأن يطّلع المعلمـون على نتـائـج عملية التقويم وأن يعطوهم فرصة لمناقشتها مع مدير المدرسة، وألا تستخدم هذه النتائج عند اتخاذ القرارات الإدارية المتعلقة بهم.

ثالثًا: يجب أن توفّر نتائج هذه العملية قاعدة للنمو المهني للمعلمين من خلال وضع برامج تدريب أثناء الخدمة.

وأخيرًا، فإن المعلم الذي يقتنع بعملية التقويم، والذي يحمل اتجاهًا إيجابيًا نحوه، هو أكثر المعلمين استفادة منها.

ملحق رقم ١

أخي الطالب/ أختي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أقوم بدراسة للتعرف على درجة كفاية الممارسات التربوية لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. وفقرات هذه الاستبانة عبارة عن ممارسات تربوية يقوم بها المعلم داخل الصف أو خارجه. أرجو قراءة كل فقرة منها، والإجابة عنها، بكل صدق وأمانة وموضوعية، وذلك بوضع إشارة (X) في المربع المقابل للفقرة وتحت درجة ممارسة هذا المعلم الموجود معك بالصف الآن لها. فإذا كان يمارسها بدرجة عالية جدًا فضع الإشارة أمام العبارة وتحت كلمتي «عالية جدًا،» وإذا كان يمارسها بدرجة متوسطة مثلاً، فضع الإشارة تحت كلمة «متوسطة» وهكذا.

تذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة أو إجابة غير صحيحة، وأن الهدف من هذه الاستبانة هو جمع معلومات للتعرف على درجة كفاية هذه الممارسات من قبل المعلمين بشكل عام، وليس الحكم على المعلم أو تقويمه.

الرجاء الإجابة عن جميع الفقرات من (١) إلى (٧٥) الموجودة على وجهي الورقة وإعطاء جميع المعلومات المطلوبة منك في نهاية الصفحة (٤) بعد سؤال رقم (٧٥).

بعد الانتهاء من الإجابة إطوِ الاستبانة وضعها في المغلف المرفق.

ولك الشكر الجزيل

	ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
١	يتوّخى الدقة في المعلومات التي يُقدمها لنا في الدرس.					
٢	يُنوّع في طرق تدريسه.					
٣	يُركِّز على النقاط الرئيسة في مادة الدرس.					
٤	يستخدم وسائل تعليمية مختلفة لشرح الدرس.					
٥	يُقدّم الدرس بشكل تسهل متابعته.					
٦	يُلخص النقاط الرئيسة في الدرس.					
٧	يختتم الدرس بتلخيص مناسب له.					
٨	يتكلم بوضوح ويكتب بوضوح.					
٩	يُعبّر عما يريد أن يقوله بكلمات وعبارات واضحة.					
١٠	يبدأ الدرس بتلخيص مناسب للدرس السابق.					
١١	يُرتب الحقائق التي يريد أن يشرحها لنا ترتيبًا منطقيًا.					
١٢	يُكثر من طرح الأمثلة عن المفاهيم بقصد تثبيتها في أذهاننا.					
١٣	يطرح أسئلة لربط المادة الجديدة بالمادة التي تعلمناها سابقًا.					
١٤	يتدرج في شرحه للمفاهيم من الأسهل إلى الأصعب.					
١٥	يُغيّر في طريقة تدريسه حسب طبيعة الدرس.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
١٦ يستخدم أنشطة صفية تثير اهتماماتنا وتشجعنا على التعلّم.					
١٧ يختار أنشطة صفية تناسب قدراتنا.					
١٨ يُعطينا واجبات لها صلة بالمادة الدراسية التي نتعلمها.					
١٩ يُتابع الواجبات التي كلفنا بإنجازها.					
٢٠ يُصحح الواجبات التي يكلفنا بها ويعيدها إلينا مع التعليق عليها.					
٢١ يُنوّع الأنشطة التي يقوم بها بما يتناسب مع طبيعة الدرس.					
٢٢ يُحاول أن يعرف ما يثير دافعيّتنا ويحركنا نحو التعلم.					
٢٣ يُشجع محاولاتنا وإنجازاتنا، ويثني عليها.					
٢٤ يُبيّن لنا أهداف الدرس بوضوح، ويذكرنا بها باستمرار.					
٢٥ يُشجعنا على الرجوع إلى مصادر مختلفة لمادة الدرس.					
٢٦ يستعمل حركات وتعبيرات وجه تدل عن رضاه عن استجاباتنا.					
٢٧ يحاول أن يجعل مادة الدرس مثيرة لاهتماماتنا.					
٢٨ يوضح لنا أهداف المادة الدراسية في بداية العام الدراسي.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
٢٩ يتحرك في أرجاء الغرفة أثناء الشرح (إذا كانت طبيعة الصف تسمح بذلك).					
٣٠ يُكثر من طرح الأسئلة التي تعتمد إجاباتها على حفظ المعلومات.					
٣١ يُوجّه أسئلته إلى جميع الطلبة دون التركيز على فئة معيّنة.					
٣٢ يطرح أسئلة لها إجابات مختلفة ليحملنا على التفكير.					
٣٣ يطرح أسئلة واضحة ولها إجابات محددة.					
٣٤ يتجنب طرح الأسئلة لئلا يضيع وقت الحصة.					
٣٥ يبيّن وجهات النظر المختلفة في المادة الدراسية.					
٣٦ يتهرّب من الإجابة عن الأسئلة التي لا يعرف الإجابة عنها.					
٣٧ يُشجعنا على طرح الأسئلة والاستفسار عن مادة الدرس.					
٣٨ يُشجعنا على النقاش وإبداء الآراء في الصف.					
٣٩ يُحاول إشراك جميع الطلبة في النقاش الصفي.					
٤٠ يُلخّص ما تمت مناقشته في الصف.					
٤١ يبحث معنا المشكلات التي يعاني منها المجتمع.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
٤٢ يستجيب لجميع الأسئلة التي نطرحها في الصف.					
٤٣ يُشجعنا على طرح ما يتبادر إلى أذهاننا من أفكار وأسئلة.					
٤٤ يَحدّ من أسئلة الطلبة لئلا يضيع وقت الحصة.					
٤٥ يتقبّل أعمالنا وإنجازاتنا كما هي.					
٤٦ يصغي إلينا باهتمام عندما نتحدث معه.					
٤٧ ينظر إلينا مباشرة عندما يتحدث معنا.					
٤٨ يستجيب بموضوعية لما نطرحه من آراء وأفكار.					
٤٩ يضعنا في مواقف تشعرنا بقدرتنا على النجاح.					
٥٠ يُعاملنا بطريقة تُشعرنا بأننا مسؤولون عن تصرفاتنا.					
٥١ يُعطينا وقتًا كافيًا للإجابة عن أسئلة الامتحانات.					
٥٢ أسئلة امتحاناته تتحدى قدراتنا.					
٥٣ أسئلة امتحاناته تحملني على التفكير.					
٥٤ يعيد إلينا أوراق الامتحانات بعد تصحيحها ويناقشها معنا.					
٥٥ يناقش نقاط قوتنا أو ضعفنا في ضوء نتائج الامتحانات.					
٥٦ ينوّع في صعوبة أسئلة الامتحانات لتُناسب مستوياتنا.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
٥٧ يعدّل أسلوبه في التدريس في ضوء نتائج الامتحانات.					
٥٨ يُشجعنا على اكتشاف أخطائنا لنعمل على تصحيحها.					
٥٩ يعطينا الامتحانات في مواعيدها المقررة.					
٦٠ جدّي فيما يقوله لنا، ولذلك نستجيب لكل ما يطلب منا.					
٦١ يُعاملنا باحترام، ولا يُفضّل طالبًا على آخر.					
٦٢ يتجاهل تصرفات الطلبة المشاكسين للتقليل من أهميتهم.					
٦٣ يُعاملنا بطريقة تدل على احترامه لمشاعرنا.					
٦٤ يجعلنا نحافظ على النظام عن رغبة منا وليس خوفًا منه.					
٦٥ يُهمل ملاحظة الطلبة الذين يسيؤون التصرف في حصته.					
٦٦ يُشغل الحصة بكاملها في الشرح والحديث عن مادة الدرس.					
٦٧ يسمح للطلبة بالحديث بكثرة عن أمور لا علاقة لها بالدرس.					
٦٨ يُحاول أن يتعرف على دوافع سلوك الطلبة المشاكسين.					

ما درجة ممارسة هذا المعلم للفقرات التالية؟ الرجاء وضع إشارة (X) تحت الإجابة التي تنطبق على هذا المعلم من وجهة نظرك كطالب.	عالية جداً 5	عالية 4	متوسطة 3	منخفضة 2	منخفضة جداً 1
٦٩ يتبع الشدّة معنا لأنها تساعده على حفظ النظام.					
٧٠ يعرف أسماءنا وينادينا بها عندما يريد التحدّث معنا خارج الصف					
٧١ يسهل التحدث معه خارج غرفة الصف.					
٧٢ يهتم بنا كأفراد وليس كمجرد طلبة في المدرسة.					
٧٣ يُعاملنا بلباقة واحترام عندما يرانا خارج غرفة الصف.					
٧٤ يعتذر دائمًا عن مرافقتنا في رحلاتنا المدرسيّة.					
٧٥ يستجيب لنا عندما نلجأ إليه لحل مشكلاتنا الشخصية.					

الرجاء إعطاء جميع المعلومات التالية
والإجابة عن جميع الأسئلة من ١ ـ ٧٥

الجنس: ( ) ذكر ( ) أنثى

الصف: ( ) أول ثانوي ( ) ثاني ثانوي

معدلك التراكمي حتى نهاية الفصل الدراسي الماضي ....

معدلك التراكمي في درس هذا المعلم ....

شكرًا لتعاونك

ملحق رقم ٢ . نتائج استخدام تحليل التباين الثلاثي (٢×٢×٣) لاستخراج دلالات الفروق بين التفاعلات الثنائية والثلاثية للجنس والتخصص والتحصيل على مجالات الدراسة والدرجة الكليّة.

الرقم	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	عرض المادة الدراسيّة وتقديمها	الجنس × التخصص	٠,٧٣	١	٠,٧٣	٠,٠٤	٠,٨٤
		الجنس × التحصيل	٥٠,٩٤	٢	٢٥,٤٧	١٠٢٥	٠,٢٨
		التخصص × التحصيل	١٦٠,٦٢	٢	٨٠,٣١	٣,٩٥	*٠,٠١
		الجنس × التخصص × التحصيل	٥٧,٥٢	٢	٣٦,٢٦	١,٧٨	٠,١٦
	(الخطأ)		١١٨١٥,٧٣	٥٨١	٢٠,٣٣		
٢	ربط الأفكار وتنظيمها	الجنس × التخصص	٢٢,٣٤	١	٢٢,٣٤	١,٦٨	٠,١٩
		الجنس × التحصيل	٥٣,٧٤	٢	٢٦,٨٧	٢,٠٢	٠,١٣
		التخصص × التحصيل	٧٧,٠٠	٢	٣٨,٥٠	٢,٩١	٠,٠٥
		الجنس × التخصص × التحصيل	٣٤,١٤	٢	١٧,٠٧	١,٢٩	٠,٢٧
	(الخطأ)		٧٧١١,٥٦	٥٨١	١٣,٢٧		
٣	تنويع الأساليب والأنشطة والأعمال الصفيّة	الجنس × التخصص	٥,٠٠	١	٥,٠٠	,١٨	٠,٦٦
		الجنس × التحصيل	٢٤٢,١٦	٢	١٢١,٠٨	٤,٤٣	*٠,٠١
		التخصص × التحصيل	٤٩,٢٢	٢	٢٤,٦١	,٩٤	٠,٤٠
		الجنس × التخصص × التحصيل	١١١,٩٠	٢	٥٥,٩٥	٢,٠٥	٠,١٣
	(الخطأ)		١٥٨٧٨,٧٨	٥٨١	٢٧,٣٢		

٤	إثارة الدافعية وتشويق الطلبة	الجنس × التخصص	٥,٨٢	١	٥,٨٢	,١٨	٠,٦٦
		الجنس × التحصيل	١٤٥,٩٦	٢	٧٢,٩٨	٢,٣٢	٠,٠٩
		التخصص × التحصيل	٩٧,٤٠	٢	٤٨,٧٠	١,٥٤	٠,٢١
		الجنس × التخصص × التحصيل	٧٥,٦٨	٢	٣٧,٨٤	١,١٩	٠,٣٠
	(الخطأ)		١٨٤١٩,٠٤	٥٨١	٣١,٧٠		
٥	طرح أسئلة متنوعة ومثيرة للتفكير	الجنس × التخصص	٥,٦٠	١	٥,٦٠	١,١١	٠,٢٩
		الجنس × التحصيل	٦,٣٦	٢	٣,١٨	٠,٦٣	٠,٥٣
		التخصص × التحصيل	١٩,٨٠	٢	٩,٩٠	١,٩٦	٠,١٤
		الجنس × التخصص × التحصيل	١٦,٢٢	٢	٨,١١	١,٦٠	٠,٢٠
	(الخطأ)		٢٩٤٣,٠٠	٥٨١	٥,٠٦		
٦	التفاعل الصفي والنقاش الجمعي	الجنس × التخصص	٦,٥٢	١	٦,٥٢	٠,١٢	٠,٧٢
		الجنس × التحصيل	١٥١,٢٠	٢	٧٥,٦٠	١,٤٤	٠,٢٣
		التخصص × التحصيل	٣٢٤,٢٢	٢	١٦٢,١١	٣,٠٨	*٠,٠٤
		الجنس × التخصص × التحصيل	٢٧٩,٣٨	٢	١٣٩,٦٩	٢,٦٥	٠,٠٧
	(الخطأ)		٣٠٦٠١,٢٦	٥٨١	٥٢,٦٦		
٧	تقبّل الطلبة ومراعاة الفروق بينهم	الجنس × التخصص	١,٣٦	١	١,٣٦	٠,٠٧	٠,٧٩
		الجنس × التحصيل	٤٥,٤٦	٢	٢٢,٧٣	١,١٧	٠,٣١
		التخصص × التحصيل	٥٢,٩٦	٢	٢٦,٤٨	١,٣٦	٠,٢٥
		الجنس × التخصص × التحصيل	٧٤,٥٤	٢	٣٧,٢٧	١,٩٢	٠,١٤
	(الخطأ)		١١٣٠٢,٣٧	٥٨١	١٩,٤٥		

٨	استخدام أساليب تقويم مناسبة	الجنس × التخصص	١١,١٢	١	١١,١٢	٠,٢٩	٠,٥٨
		الجنس × التحصيل	١٢٣,٧٣	٢	٦١,٨٦	١,٦٢	٠,١٩
		التخصص × التحصيل	٣٤٤,١٤	٢	١٧٢,٠٧	٤,٥١	٠,٠١*
		الجنس × التخصص × التحصيل	١١٢,٦٨	٢	٥٦,٣٤	١,٤٨	٠,٢٢
	(الخطأ)		٢٢١٧,٦٥	٥٨١			
٩	إدارة الصف	الجنس × التخصص	١٩,٧٧	١	١٩,٧٧	٠,٨٣	٠,٣٦
		الجنس × التحصيل	٧١,٩٨	٢	٣٥,٩٩	١,٥٢	٠,٢٢
		التخصص × التحصيل	٣٦,١٠	٢	١٨,٠٥	٠,٧٦	٠,٤٦
		الجنس × التخصص × التحصيل	٥٤,٩٨	٢	٢٧,٤٩	١,١٦	٠,٣١
	(الخطأ)		١٣٧٩٧,١٠	٥٨١	٢٣,٧٤		
١٠	الاهتمام بالطلبة خارج غرفة الصف	الجنس × التخصص	٧٢,١٦	١	٧٢,١٦	٣,٩٥	٠,٠٤*
		الجنس × التحصيل	٢٦٦,٥٢	٢	١٣٣,٢٦	٧,٢٩	٠,٠٠٠٧*
		التخصص × التحصيل	١٥٠,٩٦	٢	٧٥,٤٨	٤,١٣	٠,٠١*
		الجنس × التخصص × التحصيل	١٥٠,٢٢	٢	٧٥,١١	٠,١١	٠,٠١*
	(الخطأ)		١٠٦١٧,٥٧	٥٨١	١٨,٢٧		
	الدرجة الكلية	الجنس × التخصص	١٠٧,٤١	١	١٠٧,٤١	٠,٠٩	٠,٧٦
		الجنس × التحصيل	٩٠١٣,٥٠	٢	٤٥٠٦,٧٥	٣,٦٧	٠,٠٢*
		التخصص × التحصيل	١٠٦٢٠,٦٠	٢	٥٣١٠,٣٠	٤,٣٢	٠,٠١*
		الجنس × التخصص × التحصيل	٦٨٦٣,٩٤	٢	٣٤٣١,٩٧	٢,٧٩	٠,٠٦
	(الخطأ)		٧١٣٧٥٥,٣٥	٥٨١	١٢٢٨,٤٩		

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

المراجـــع

[١] Nimer, A. M. "The Characteristics of the Effective Secondary School Teacher as Perceived by Students and Principals in Nablus District". Unpublished Masters' Thesis, College of Education, Al - Najah University, Nablus, 1990.

[٢] سلمان، محمد. «تقييم فاعلية مدرس معهد المعلمين من قبل طلابه.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧٩م.

[٣] Aleamoni, L. M. "Students' Ratings of Instruction." In J. Millman. *Handbook of Teacher Evaluation*. Beverly Hills: Sage Publications, 1984.

[٤] Walker, B.D. "An Investigation of Selected Variables Relative to the Manner in Which a Population of Junior College Students Evaluate Their Teachers." *Dissertation Abstracts International*, 43, No. 2 (1982), 1241.

[٥] Geobel, B.L., and V.M. Cashen. "Age Stereotype Bias in Student Ratings of Teachers: Teacher Age, Sex, and Attractiveness as Modifiers." *College Student Journal*, 3 (1985).

[٦] McKeachie, W.J. *Teaching Tips: A Guidebook for the Beginning College Teacher*. 8th ed. Boston: D.C. Heath, 1986.

[٧] Aleamoni, L. M., and P.Z. Hexner. "A Review of the Research on Student Evaluation and a Report on the Effect of Different Sets of Instruction." *Instructional Science Magazine* (1980), 67-84.

[٨] Kassage, W.W. "Critical Insight Into How Students Size-up Prospective Business Classes." *Journal of Business Education*, 60, No. 1 (1984), 22-26.

[٩] Parther, J.E., F.E. Masseg, J.E. Green, and J.A. Sturgeon. "Evaluation by Students in Mathematics Courses of the Effectiveness of Teaching." American Mathematical Society. Louisville, KY: ERIC Educational Reproduction Service Document (1984), pp. 240-42.

[١٠] Howard, G.S. "Thoughts on Assumption in Exploring some Pitfalls in Student Evaluation of Teaching." *Teaching of Psychology*, 11 (1984), 158-89.

[١١] Salwaski, C. "Learning vs. Rating Teaching." Association for the Study of Higher Education and American Educational Research Association Division. San Francisco, CA: ERIC Educational Reproduction Service Document (1984), pp 251-53.

[١٢] Cranton, P.A., and A. Smith. "A New Look at the Effect of Course Characteristics on Student Ratings of Instruction." *American Educational Research Journal*, 23, No. 1 (1986), 117-28.

[١٣] وزارة التربية والتعليم، المديرية العامة للتخطيط والبحث والتطوير التربوي، مديرية التخطيط. *التقرير الإحصائي التربوي*. عمان، ١٩٨٩م.

The Degree of Efficiency of Secondary Public School Teachers in Jordan

M. Eid Dirani
Associate Professor, Department of Educational Administration,
College of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan

Abstract. This study aimed at determining the degree of efficiency of the educational practices of secondary public school teachers as perceived by high school seniors; and at finding out the relationship between the degree of the efficiency of teachers and the variables: sex, specialization, and gradepoint average of students.

The population of the study consisted of 11,374 male and female students. The samples consisted of 593 male and female students. A questionnaire of 75 items was constructed to measure ten aspects of teaching. Its validity and reliability were established. T-test, Anova, and Scheffee were employed to determine the significance of differences between the means of scores. The study revealed the following results:

1. The students evaluated the degree of efficiency of their teachers as high on seven aspects, and as average on three.
2. There were no significant differences between the means of scores of students due to sex on three aspects, and there were indicative differences on seven aspects due to the same variable.
3. There were no significant differences due to specialization on sex aspects, and there were indicative differences on four aspects.
4. There were no significant differences due to grade point average on all aspects except for the aspects of diversification of class activities and teaching methods.

The researcher introduced some suggestions that should be considered when teacher performance is evaluated by students.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٦٧-٩٤ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية

سليمان محمد الجبر

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس مادة الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومدى توافرها، ومدى صلاحيتها — إن وجدت — بهذه المدارس. وقد كانت أسئلة البحث كالآتي:

١ ـ ما درجة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس الجغرافيا في المدارس المتوسطة بالمملكة؟
٢ ـ ما درجة استخدام هذه الوسائل التعليمية؟
٣ ـ ما درجة صلاحية هذه الوسائل التعليمية؟

وقد طبق الباحث استبانة على عينة عشوائية من معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة ببعض المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية، بلغ عددها ٢٢٦ معلمًا بنسبة تصل إلى ١٢٪ من إجمالي هؤلاء المعلمين.

وقد توصل الباحث إلى عدة توصيات أهمها:

١ ـ توفير الأجهزة والمواد التعليمية اللازمة لتدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية مثل الخرائط الحائطية والكبيرة والأطالس المدرسية والأجهزة السمعية والبصرية وبخاصة السبورات الضوئية وأجهزة عرض الصور الشفافة.

٢ ـ القيام بعدد من الدراسات في مجال الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمراحل التعليمية المختلفة.

مقدمـــة

تعتبر الوسائل التعليمية خير معين للمعلم في توصيل المعلومات والمفاهيم لطلابه، وهي من أهم مقومات العملية التعليمية في وقتنا الحاضر.

وهناك بعض المعلمين الذين لا يولون الوسائل التعليمية عناية كافية في تدريسهم، بل ينظرون إليها بوصفها عنصرًا فرعيًا. وعلى الرغم من أن التعليم في المملكة العربية السعودية قد حظي باهتمام كبير، من حيث التوسع في المدارس وازدياد عدد الطلاب بصورة هائلة، وتوفير كثير من الإمكانات، إلا أنه ما زالت هناك حاجة ماسّة إلى بعض الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس المواد الاجتماعية.

ومما يُضاعف من ضرورة توفير الوسائل التعليمية أن طلاب اليوم يشاهدون أحداث العالم على جهاز التلفاز، ويرون ما يحدث في أي بلد من بلدان الدنيا، وما يوجد بها من مظاهر جغرافية، سواءً كانت طبيعية أو سياسية أو اقتصادية، بينما نجدهم يدرسون مادة الجغرافيا بالمدارس مثلًا دراسة نظرية بعيدة عن واقعهم.

ومن خلال إسهام الباحث في تخطيط مناهج المواد الاجتماعية في وزارة المعارف خلال الفترة من ١٤٠٨هـ إلى ١٤١٠هـ، إضافة إلى إشرافه على طلاب التربية الميدانية في التدريس العملي بالمدارس المتوسطة والثانوية بمدينة الرياض، جعله يعيش الجو المدرسي بشتى أنواعه، وبصفة يومية تقريبًا، ويلاحظ ما يبذله معلمو المواد الاجتماعية من جهد ليحصلوا على وسيلة تعليمية كالأفلام والصور، أو المطبوعات. ومن هذا المنطلق جاءت فكرة هذا البحث وهي الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث

لاستخدام الوسائل التعليمية في عملية تدريس مقرّر الجغرافيا في المراحل التعليمية وبخاصة في المرحلة المتوسطة تأثيره المباشر في إدراك المفهومات والمعلومات الجغرافية،

وتكوين الاتجاهات نحو البيئات والأجناس. إذ إن التدريس واستخدام الوسائل التعليمية ما هو إلا عملية اتصال وتفاهم بين طرفي العملية التعليمية : الطالب والمعلم .

ومن هنا يحرص المربون على أن تكون الوسائل التعليمية مناسبة للطلبة من حيث السن والمستوى العلمي والخبرات السابقة، وأن تكون بسيطة وجذابة، وتعطي صورة واضحة للأفكار والحقائق العلمية. ومن هنا تحرص الإدارات التعليمية على تزويد المدارس المختلفة بهذه الوسائل التعليمية .

ويمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة في السؤال التالي : ما وضع الوسائل التعليمية في تدريس مادة الجغرافيا في المدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف البحث

يمكن أن نجمل أهداف البحث فيما يلي :

١ ـ تحديد درجة توافر الوسائل التعليمية الخاصة بتدريس الجغرافيا في المدارس المتوسطة .

٢ ـ التعرف على مدى استخدام الوسائل التعليمية في المدارس المتوسطة لتدريس الجغرافيا .

٣ ـ تحديد مدى صلاحية الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا .

٤ ـ التقدم بتوصيات ومقترحات من شأنها المساعدة في تحسين استخدام الوسائل التعليمية، وذلك في ضوء ما يتمخض عنه البحث من نتائج .

أهمية البحث

تشير نتائج الأبحاث التي قام بإعدادها طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، والأبحاث التربوية التي أعدت بصدد الوسائل التعليمية، إلى أن هناك نقصًا حادًا في وجود المواد والوسائل التعليمية في المدارس بصفة عامة، ففي دراسة الهباد، وبالرغم من أنها اختصت بتدريس التاريخ في المرحلة الثانوية المطورة، توصل

الباحث إلى أن تدريس هذه المادة بحاجة إلى مزيد من استخدام الوسائل التعليمية [١، ص٩١].

وتبرز أهمية هذه الدراسة من أهمية استخدام الوسائل التعليمية في التدريس، خاصة وأن أفضل تعليم هو ما يتم عن طريق الخبرة المباشرة والممارسة العملية. غير أن تقدم العلم وتنوع المعرفة وتراكم الخبرات جعل من الصعب استيعاب موضوعات الجغرافيا عن طريق الخبرة المباشرة فقط، وأصبحت الوسائل التعليمية ضرورة من ضرورات التعليم خاصة وأنها توفر كثيراً من الجهد والوقت إذا أحسن اختيارها واستخدامها.

ولما كانت مادة الجغرافيا من المواد التي لا يمكن أن تدرس بصورة فعالة دون استخدام تقنيات التعليم المختلفة، ولعدم دراسة مثل هذا الموضوع دراسة ميدانية وبخاصة في تدريس الجغرافيا، فإن هذه الدراسة يؤمل أن تتوصل إلى توصيات قد تؤدي إلى تحسين تدريس الجغرافيا.

أسئلة البحث

من مشكلة البحث، يمكن للبحث أن يجيب عن الأسئلة الآتية:

١ ـ ما درجة توافر الوسائل التعليمية لتدريس الجغرافيا في المدارس المتوسطة بالمملكة؟

٢ ـ ما درجة استخدام هذه الوسائل التعليمية؟

٣ ـ ما درجة صلاحية هذه الوسائل التعليمية؟

حدود الدراسة

يقتصر الباحث في دراسته على معلمي الجغرافيا بالمدارس المتوسطة من بعض المناطق التعليمية بالمملكة العربية السعودية، كما يقتصر الباحث على تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة المتوسطة، وتتضمن مقرر الجغرافيا الطبيعية، ومقرر جغرافية الوطن العربي والعالم الإسلامي، ومقرر جغرافية المملكة العربية السعودية والعالم الخارجي. هذا وقد طبق الباحث دراسته في العام الدراسي ١٤١١هـ.

مصطلحات الدراسة

الـوسـائـل التعليمية: أعـطيت الـوسائل التعليمية مسميات مختلفة مثل الوسائل السمعية والبصرية، أو وسائل الإيضاح، أو معينات التدريس، أو التقنيات التعليمية، وتشمل كل ما يساعد ويعمل على إيصال المعرفة ويؤثر في عملية التعليم، وبذلك تشمل كل ما يحيط بالمتعلم ويؤثر فيه.

مادة الجغـرافيا: أحـد مقررات المواد الاجتماعية التي تدرَّس في المرحلة المتوسطة. وتتضمن ثلاثـة مقررات هي الجغرافيا الطبيعية بالصف الأول، وجغرافية الوطن العربي والعـالم الإسـلامي بالصف الثـاني، وجغرافية المملكة العربية السعودية والعالم الخارجي بالصف الثالث.

المرحلة المتوسطة: هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتستمر لثلاث سنوات، ويلتحق بها الحاصلون على الشهادة الابتدائية، ويمنح من يتمها بنجاح شهادة الكفاءة المتوسطة.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المواد الاجتماعية العاملين بالمرحلة المتوسطة للبنين، وقد بلغ ١٨٨٠ معلمًا حسب الكتاب الإحصائي لوزارة المعارف ١٤١٠هـ.

عينة البحث

اختـار البـاحث عينـة الدراسة من مدرسي الجغرافيا في المدارس المتوسطة بطريقة عشوائية من عشر مناطق تعليمية بالمملكة العربية السعودية، هي: الدمام والخبر والمدينة المنورة ومكة المكرمة والرياض وجدة والخرج والرس وعنيزة وبريدة. وقد بلغ عدد الاستمارات التي وزعها الباحث على عينة الدراسة ٢٦٠ استبانة عن طريق وكيل وزارة المعارف المساعد للتـطوير الـتربـوي. وقد أعيد منها ٢٢٦ استبانة صحيحة تمثل نسبة ٨٦,٩٪ من جملة الاستبانات الموزعة، وتمثل ١٢٪ من جملة مُجتمع الدراسة.

أداة البحث

تعد الاستبانة الأداة الرئيسة لهذا البحث، وقد قام الباحث بالاطلاع على ما توافر من رسائل الماجستير والدراسات السابقة التي استخدمت الأداة الرئيسة الاستبانة كأداة للمسح. وبعد ذلك صمم الباحث الاستبانة التي تتفق مع موضوع الدراسة. وبعدئذ عرضت الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في تدريس الدراسات الاجتماعية وتكنولوجيا التعليم، حيث أبدوا بعض الملاحظات التي أخذها الباحث بعين الاعتبار، وقام بتعديل عبارات الاستبانة في ضوئها.

وقد تضمنت الاستبانة صفحة شرح فيها الباحث للمعلم الذي سيجيب عنها كيفية الاستجابة لهذه الاستبانة التي تضمنت ثلاثة محاور هي: درجة توافر الوسائل التعليمية لتدريس الجغرافيا في المدرسة التي يعمل بها المستجيب، ومدى استخدامها، ومدى صلاحيتها. واشتمل كل محور على عدد من العبارات التي تتطلب من المستجيب أن يضع علامة (/) في الحقل الذي يمثل وجهة نظره (انظر الملحق في نهاية الدراسة).

ثبات الاستبانة

استخدم الباحث للتأكد من ثبات الاستبانة طريقة إعادة الاختبار، وذلك بتطبيق الاستبانة مرتين على العينة العشوائية نفسها التي اختارها من معلمي الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة. حيث اختار الباحث عشر مدارس متوسطة بمدينة الرياض وقام بتوزيع الاستبانة على معلمي الجغرافيا بهذه المدارس والبالغ عددهم خمسة وعشرين معلّمًا، وبعد مرور أسبوعين أعاد تطبيق الاستبانة مرة أخرى على أفراد العينة أنفسهم، ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان وبلغ معامل الثبات ٠,٨٩ وهو معامل ثبات مرتفع يعول عليه في مثل هذه الدراسات.

المعالجة الإحصائية

بعد استعادة الاستبانات قام الباحث بتفريغ بياناتها ومعالجتها إحصائيًا بمساعدة أحد الباحثين في مركز البحوث التربوية بكلية التربية، جامعة الملك سعود، مستخدمًا الأساليب الآتية:

١ ـ معامل الارتباط.

٢ ـ التكرارات والنسب المئوية لمعرفة القيمة النسبية لكل اختيار.
٣ ـ حساب المتوسط الحسابي لكل اختيار.

الإطار النظري

تؤدي الوسائل التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية دورًا مهمًّا، ذلك أنها تساعد في تسهيل إيصال المعلومات وتوضيحها للطلاب، وتشمل الوسائل التعليمية القصص، الخرائط، الكتب، المراجع، المجلات، الكرات الأرضية، الفيديو التعليمي، الأفلام السينمائية، الصور والشرائح [٢، ص ص ١٥ـ١٨]. والوسائل التعليمية تزيد من خبرة التلاميذ وتعلمهم وتساعدهم في توضيح الفكرة أو المعنى أو الخبرة. والوسائل التعليمية تساعد المعلم أثناء تعليمه لتلاميذه حيث يقوم إلى جانب الحديث لهم عن مجموعة الأفكار والحقائق والمفاهيم التربوية التي يود أن يرسخها في عقول الطلاب أن يستعين ببعض الوسائل التي تساعده في تقريب تلك الأفكار والحقائق المجردة. بالإضافة إلى أن الوسيلة التعليمية ترضي حبّ الاستطلاع لدى الطلاب.

تتصل الوسائل التعليمية اتصالاً وثيقًا بطرق التدريس على اختلاف أنواعها ومستوياتها، كما أنها ترتبط ارتباطًا مباشرًا بالحياة الاجتماعية والاقتصادية للأفراد والمجتمعات.

وفي مجال تدريس الجغرافيا، تلعب الوسائل التعليمية دورًا أساسيًّا إذ إنها تقدم خبرات مباشرة للطلاب عن المجتمعات وأوجه الحياة، لذا فهي تساعد في كشف الغموض وتبعث الروح والمعنى في محتوى المادة المقروءة، وتفسر الخبرات وتضيف إليها الأبعاد والمعاني الضرورية التي قد يكون من الصعب على التلاميذ فهمها وإدراكها.

ومن المعايير الضرورية في طبيعة الوسائل التعليمية واستخدامها أن تكون مناسبة لهدف الدرس، وواضحة وبسيطة وتثير اهتمام التلاميذ وتفكيرهم.

وفي هذا الإطار النظري سوف نتناول بإيجاز بعض أنواع الوسائل التعليمية وخصائصها وفوائدها للعملية التعليمية في مجال تدريس مادة الجغرافيا، وذلك على النحو التالي:

الخرائط

في السنوات القليلة الماضية، ازدادت أهمية الخريطة في تدريس الجغرافيا، وذلك تبعًا لازدياد اهتمام الإنسان بما يجري حوله من تطورات طبيعية وسياسية. ومن ثم أصبح من الضروري تنمية قدرة المعلم على إنتاج الخريطة وقراءتها. وفيما يتعلق بالمعلومات التي يحصل عليها الطالب من الخريطة، فمتعددة أهمها [٣، ص ١٢٠]:

١ ـ ظواهر السطح كالأنهار والأماكن والجبال وأشكال اليابسة والماء.
٢ ـ الأماكن والاتجاهات والمسافات.
٣ ـ معلومات علمية مثل تيارات المحيطات أو التكوينات الجيولوجية.
٤ ـ معلومات ثقافية اجتماعية مثل السكان أو أنماط اللغات.
٥ ـ معلومات سياسية مثل الحدود بين الأقطار والتقسيمات السياسية الفرعية.
٦ ـ معلومات اقتصادية مثل الإنتاج الصناعي والزراعي أو التجارة العالمية.

وبالنسبة لأنواع الخرائط، فإنها متعددة أبرزها: الخرائط المسطحة، وخرائط الحائط، والخرائط التي ترسم على السبورة، والخرائط الصماء.

الأطالس

تُساعد الطلاب على فهم المادة العلمية كما تعوّدهم على التعليم الفردي. ويستطيع الطالب أن يتعلّم قراءة الخريطة عن طريق الأطلس، على أن مشكلة الأطالس أنها لا تتوافر بدرجة كافية في المدارس [٣، ص ١٢٢].

الكرات الأرضية

للكرة الأرضية أهمية كبرى في تدريس الجغرافيا، إذ إنها توصل مفهوم كروية الأرض، هذا إلى أنها ضرورية في مجال تفسير الخرائط المسطحة. وفهم الكرة الأرضية أمر

أساسي في مجال تنمية المهارات والقدرات اللازمة لقراءة الخريطة وتفسيرها [٤، ص ٢٨١]. ولهذا فلابد من أن يفهم الطلاب الكرة الأرضية قبل أن يشرعوا في دراسة الخرائط المسطحة. كذلك فإن الكرة الأرضية أساسية في تدريس حركات الأرض والنظام الشمسي، والزمن والتواريخ. وبالنسبة لأهمية الكرة الأرضية فلابد أن يَلمّ المدرس بأنواعها المختلفة والتي من بينها: (ا) الكرة الأرضية الطبيعية والسياسية، (ب) الكرة الأرضية ذات الخطوط العريضة.

السبورة

يعمل كثير من المعلمين الأكفاء على أن يستخدموا السبورة بصورة فعالة، ذلك أن المعلم يعتمد على السبورة في تحقيق أهداف عديدة. فمثلًا يكتب عليها النقاط الرئيسة والفرعية الخاصة بالدرس بطريقة متدرجة. كما يرسم عليها الأشكال والمصورات والرسوم البيانية [٣، ص ٨٧].

لذلك فإنه من خلال النقاش الذي يجري في حجرة الصف، يمكن للمدرس أن يدون ملخص النقاش على السبورة، سواءً ما اشتمل عليه من معلومات أو أفكار أساسية، هذا بالإضافة إلى أن الطلاب يستخدمون السبورة لتدوين خلاصة للمشروعات أو الاطلاع الخارجي الذي قاموا به. ومن ثم فإن السبورة تخدم أهداف التدريس الصفي الذي يقوم به المدرس، كما أن الطلاب يستخدمونها في النشاط الذي يشاركون به في العملية التعليمية.

الصور الثابتة

تمكن الصور الثابتة من فهم كثير من الأفكار المحررة، واستيعاب الحقائق، وفي مجال الجغرافيا يستطيع الطالب أن يفهم خصائص البيئة من خلال فحص الظواهر مثل الأشجار من حيث أشكالها وأحجامها وأوراقها [٣، ص ص ١٩٧- ١٩٨].

ويستطيع المعلم أن يحصل على الصور من مصادر مختلفة كالمجلات والصحف. هذا إلى أن بعض الكتب المدرسية تشتمل على قدر وفير من هذه الصور. وفي مجال التدريس في حجرة الصف، فإن الصور من شأنها أن تشوق التلاميذ وتثير الاهتمام بموضوع الدرس.

كما تساعد على اختصار الوقت بالنسبة للمدرس والطالب فيما يتعلق بتوصيل الحقائق. وبالإضافة إلى ذلك، فإن الصور تسهّل المقارنات بين الظواهر المختلفة.

التليفزيون التعليمي

يعتبر التليفزيون وسيلة فعالة في عملية الاتصال، إذ إنه يستطيع أن ينقل مدًى واسعًا من المواد البصرية والسمعية بما في ذلك الصور الثابتة والأفلام والأشياء والنماذج إلى جانب النشاطات الدرامية. لذلك يمد المدرس بنماذج حسنة عن خبرات علمية، سواءً من خلال البرامج العامة أو المتخصصة. وينقل التليفزيون عالم الواقع والحقيقة من خلال برامج حسية، مثال ذلك رحلات الفضاء وهذه تعد تجربة مثيرة بالنسبة للمشاهد [٥، ص ص ٣٣٧-٣٥٨].

كذلك يدخر التليفزيون زمن الطالب والمدرس، فعندما يعرض المدرس أشرطة فيديو عن طريق التليفزيون، فإنه بذلك يقلل من فرص إعادة شرح الموضوع ذاته. أو إذا كان المدرس يدرس عددًا كثيرًا من الفصول، فإنه من خلال مشاهدة تدريسه عن طريق الشريط، يستطيع أن يحسن من أدائه التدريسي.

أشرطة التسجيل

وتعتبر من ضمن الوسائل التي تدفع الطلاب للتعلم. وفي الوقت الحاضر تتوافر الأشرطة التسجيلية بصورة كافية، كما تزود الطلاب بمادة مسجلة تم تسجيلها بصورة مسبقة. وبصورة عامة توجد أشرطة تسجيلية تناسب كثيرًا من المواد الدراسية، وكذلك مختلف الصفوف [٣، ص ص ٢١٠-٢١٤].

وهناك مجالات كثيرة لاستخدام التسجيلات الصوتية لعل أهمها: المحاضرات والدروس التي سبق أن قدّمها المدرس أو متخصص آخر، والنقاش والحوار الذي يدور في حجرة الدراسة.

الدراسات السابقة

دراسة عبدالكريم الخميس [٦، ص١٣٥] وعنوانها «الوسائل التعليمية» حيث يرى أن استخدام الوسائل التعليمية تُثير انتباه واهتمام التلاميذ إلى موضوع الدرس. ويمكن للمعلم أن يستفيد من استخدام الوسائل التعليمية للتغلب على القصور في طرق التدريس التقليدية.

أما دراسة أحمد عبدالمحسن حكيم [٧، ص١٩١] وعنوانها «التلفيزيون التعليمي، ماهيته وحاجة المملكة العربية السعودية إليه» فيري الباحث أن أهمية التليفزيون التعليمي للمملكة العربية السعودية ضرورية جدًا، وأنه طُبِّق في كثير من دول العالم الثالث. ويرى الباحث أنه لابد من إعادة النظر في مشروع مركز تكنولوجيا التعليم والتليفزيون التعليمي في وزارة المعارف. ويرى أيضًا ضرورة تزويد المدارس بأجهزة الاستقبال المناسبة، وأجهزة الفيديو.

أما دراسة مصطفى فلاتة [٨، ص٣٢٥] والتي صدرت في كتاب *المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم*، فقد تناولت هذه الدراسة التسجيلات السمعية. ويرى الكاتب أن من مميزاتها، أنها تساعد في التقويم الذاتي، وأنها تعطي المعلم فرصة التعامل مع تقنية اتصال عصرية، وأنها تساعد على حل مشكلة تعدد طرق التدريس.

أما دراسة كليف Cleaf [٩، ص٤٦٥]، فقد تناول أهمية استخدام الخرائط عن طريق استكشاف الجهة الصحيحة حيث يرى تنمية قراءة واستخدام الخريطة لدى التلاميذ، وذلك باتباع طرق محددة سلفًا، وعلى الطلاب المرور بها، ويرى أن هذه الطريقة إنما تساعد الطلاب في تدعيم مهاراتهم ومفاهيمهم فيما يتعلق بقراءة الخرائط واستخدامها.

أما دراسة سر الختم عثمان علي [١٠، ص ص١٢-١٤] وعنوانها «استخدام التليفزيون التعليمي في تدريس التاريخ» فيرى الباحث أن استخدام المادة المتلفزة وعرضها يجب أن يتبع الخطوات الآتية:

١ ـ استخدام المادة المتلفزة وعرضها، وعلى المعلم أن يشاهدها قبل عرضها على الطلاب.

٢ ـ وضع الأنشطة التمهيدية، وتشمل دراسة المصطلحات التي تشتمل عليها المادة العلمية.

٣ ـ فحص الأجهزة الفنية للتأكد من سلامتها.

٤ ـ مشاهدة الطلاب للمادة المتلفزة.

٥ ـ نقاش أهم الأحداث والمفاهيم بعد مشاهدة المادة.

ويلاحظ أن الدراسات السابقة في مجال الوسائل التعليمية بعامة، وفي مجال الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا بخاصة، قد تناولت بالعرض والمناقشة أنواع الوسائل التعليمية، وكيفية استخدامها، والفوائد التي تجنى منها. وأن هذه الدراسات قد عنيت كثيراً بالجوانب الإيجابية لاستخدام الوسائل التعليمية، ولم تسلط الضوء على المشكلات والصعوبات التي تعترض استخدام هذه الوسائل. كما أن الدراسات التي اطلع عليها الباحث تُشير إلى قلة البحوث التي تناولت الصعوبات التي تواجه استخدام التقنيات التعليمية في مجال تدريس الجغرافيا وبخاصة داخل المملكة العربية السعودية.

تحليل النتائج

للإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتحليل النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة للوقوف على واقع الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

وللإجابة عن السؤال الأول الذي يدور حول درجة توافر الوسائل التعليمية في المدارس المتوسطة بالمملكة، قام الباحث بتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الأول من مجالات الدراسة، وهو توافر الوسائل التعليمية في مجال تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. ويوضح جدول رقم ١ هذه الاستجابات.

جدول رقم ١ . الوسائل التعليمية ودرجة توافرها في المدرسة المتوسطة .

مسلسل	العبارة	متوافرة بكثرة		نادرة		غير متوافرة		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط	٢٦	١١,٥	١٠٣	٤٥,٦	٨٤	٣٧,٢	١٣	٥,٧
٢	الخرائط الكبيرة	٥١	٢٢,٥	٨٧	٣٨,٥	٧٢	٣١,٩	١٦	٧,١
٣	الأطالس	٣٦	١٥,٩	٧٠	٣٠,٩	٥٩	٢٦,٢	٦١	٢٧,٠
٤	الكرة الأرضية	٥٣	٢٣,٥	٦٧	٢٩,٦	٨٧	٣٨,٥	١٩	٨,٤
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط	٣٤	١٥,٠	٤٦	٢٠,٤	٩٢	٤٠,٧	٥٤	٢٣,٩
٦	أدوات رسم الخرائط	٣٢	١٤,٢	٦٥	٢٨,٨	٩٩	٤٣,٨	٣٠	١٣,٢
٧	طبع الصور الجغرافية	٢٦	١١,٥	٣٨	١٦,٨	١١٩	٥٢,٧	٤٣	١٩,٠
٨	الصور الشفافة (الشرائح)	٤٢	١٨,٦	٨٩	٣٩,٤	٧٣	٣٢,٣	٢٢	٩,٧
٩	الأفلام التعليمية	٢٣	١٠,٢	٥٠	٢٢,١	١٢٧	٥٦,٢	٢٦	١١,٥
١٠	الفيديو	٢٨	١٢,٤	٦٢	٢٧,٤	١١٧	٥١,٨	١٩	٨,٤
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)	٣٥	١٥,٥	٩٦	٤٢,٥	٧٩	٣٥,٠	١٦	٧,١
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة	٤٩	٢١,٧	٥٨	٢٥,٧	٩٧	٤٢,٩	٢٢	٩,٧
١٣	السينما	٣٣	١٤,٦	٥٦	٢٤,٨	١٠٨	٤٧,٨	٢٩	١٢,٨
١٤	المسجلات الصوتية	١٣٣	٥٨,٨	٤٢	١٨,٦	٣٢	١٤,٢	١٩	٨,٤
١٥	التليفزيون	٨١	٣٥,٨	٦٨	٣٠,١	٥٢	٢٣,٠	٢٥	١١,١

وتشير النتائج إلى أن ٨٢,٨٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن الخرائط الحائطية غير متوافرة أو يندر توافرها، على حين يرى ٧٠,٤٪ من أفراد عينة الدراسة أن الخرائط الكبيرة غير متوافرة أو يندر توافرها بالمدارس المتوسطة بالمملكة. علمًا بأن معلم المواد الاجتماعية قد يحتاج إلى أنواع الخرائط المختلفة لتوصيل المعلومات والحقائق الجغرافية إلى طلابه. وهذا يتفق مع ما لاحظه الباحث أثناء زياراته لكثير من المدارس المتوسطة داخل مدينة الرياض. وعدم توافر مثل هذه الخرائط قد يكون أحد العوائق في تدريس الجغرافيا.

ويرى ٥٧,١٪ من أفراد عينة الدراسة أن الأطالس غير متوافرة أو نادرًا ما تكون متوافرة في المدارس المتوسطة في حين يعتقد ١٥,٩٪ منهم أن الأطالس متوافرة بكثرة، و ٢٧,٠٪ منهم لا يدري بوجودها. مع العلم بأن الأطالس تعد ضرورة ولا يمكن الاستغناء عنها في تدريس الجغرافيا.

أما عن مدى توافر نموذج الكرة الأرضية في المدارس المتوسطة للبنين بمدينة الرياض فتشير النتائج إلى أن نسبة ٦٨,١٪ من أفراد عينة الدراسة ترى أن هذه النماذج غير متوافرة إطلاقًا أو متوافرة بدرجة نادرة. ويتفق المتخصصون في تدريس الجغرافيا على أهمية وجود نماذج الكرة الأرضية في تدريس موضوعات الجغرافيا الفلكية والطبيعية، وأن غياب مثل هذه النماذج يُشكّل عبئًا على المعلم في تبسيط الحقائق والمفاهيم الجغرافية وتوضيحها.

أما عن توافر المواد اللازمة لعمل الخرائط ورسمها وطبع الصور الجغرافية فتشير نتائج الدراسة إلى أن ٦١,١٪ من أفراد عينة الدراسة يرون ندرة المواد اللازمة لرسم الخرائط أو عدم توافرها، و ٧٢,٦٪ منهم يرون ندرة أدوات رسم الخرائط أو عدم توافرها، و ٦٩,٥٪ منهم يرون ندرة طبع الصور الجغرافية أو عدم توافرها. وتشير النتائج إلى ارتفاع نسبة الذين لا يدرون بوجود هذه الخامات والأدوات إلى ٢٣,٩٪، و ١٣,٣٪ و ١٩,٠٪ على الترتيب. وتتفق هذه النتائج مع ما لاحظه الباحث أثناء زياراته لكثير من المدارس المتوسطة داخل مدينة الرياض أثناء إشرافه على التربية الميدانية. ولاشك أن عدم توافر الخامات اللازمة لرسم الخرائط أو الأدوات اللازمة لرسمها وطبعها يشكل عقبة في تدريب التلاميذ على رسم الخرائط وإكسابهم المهارات الخاصة بقراءة الخرائط وفهم مدلولاتها.

وتشير نتائج الدراسة إلى عدم توافر كثير من الأجهزة التعليمية التي تسهم في تدريس الجغرافيا بطريقة مشوقة، وتسهم في توضيح الحقائق والمفاهيم الجغرافية للتلاميذ. فقد أفاد ٧٩,٢٪ من أفراد عينة الدراسة بعدم توافر الفيديو، وأفاد ٧٧,٥٪ منهم بعدم توافر السبّورات الضوئية (أجهزة العرض فوق الرأس)، وأفاد ٦٨,٦٪ منهم بعدم توافر أجهزة عرض الشرائح، وأفاد ٧٢,٦٪ منهم بعدم توافر أجهزة السينما، و ٥٣,١٪ منهم بعدم توافر أجهزة التليفزيون. كما أفاد ٧٨,٣٪ من أفراد عينة الدراسة بعدم توافر الأفلام التعليمية، سواءً كانت تعرض على أجهزة الفيديو أم أجهزة السينما، وأشار ٧١,٧٪ منهم إلى عدم توافر الشرائح الخاصة بالمعلومات الجغرافية في المدارس المتوسطة بالمملكة.

ولما كانت مثل هذه الأجهزة مفيدة جدًا في تقديم معلومات مهمة جدًا عن حياة الشعوب وعن الحياة الفطرية بالبيئات الجغرافية المختلفة، وعن كثير من مظاهر الجغرافية الفلكية فإن غياب مثل هذه الأجهزة، وعدم توافر الأشرطة المختلفة والمواد التعليمية المستخدمة في العرض يشكل صعوبة في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة، وفي فهم كثير من المفاهيم والحقائق الجغرافية.

ونظرًا لإدراك كثير من معلمي الجغرافيا لأهمية التليفزيون في تدريس الجغرافيا فقد لاحظ الباحث أن كثيرًا من معلمي الجغرافيا يحضرون من منازلهم أجهزة الفيديو والتليفزيون والأشرطة المسجل عليها المادة العلمية ليتمكنوا من شرح المفاهيم الجغرافية لتلاميذهم.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي يدور حول مدى استخدام الوسائل التعليمية في المدارس المتوسطة بالمملكة في تدريس مادة الجغرافيا، قام الباحث بتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على المجال الثاني من مجالات الدراسة. ويوضح جدول رقم ٢ هذه الاستجابات.

جدول رقم ٢ . الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها في المدرسة المتوسطة .

مسلسل	العبارة	تستخدم بكثرة		تستخدم نادرًا		لا تستخدم إطلاقًا		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط	١٣	٥,٧	٣٥	١٥,٥	١٥٥	٦٨,٦	٢٣	١٠,٢
٢	الخرائط الكبيرة	٤٧	٢٠,٨	٥٢	٢٣,٠	١٠٩	٤٨,٢	١٨	٨,٠
٣	الأطالس	١٠٥	٤٦,٥	٣٦	١٥,٩	٦٢	٢٧,٤	٢٣	١٠,٢
٤	الكرة الأرضية	٣٨	١٦,٨	٧٥	٣٣,٢	١٠١	٤٤,٧	١٢	٥,٣
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط	٦١	٢٧,٠	٦٨	٣٠,١	٥١	٢٢,٦	٤٦	٢٠,٣
٦	أدوات رسم الخرائط	٧١	٣١,٤	٥٥	٢٤,٣	٦٣	٢٧,٩	٣٧	١٦,٤
٧	طبع الصور الجغرافية	٨٨	٣٨,٩	٣٨	١٦,٨	٧٣	٣٢,٣	٢٧	١١,٩
٨	الصور الشفافة (الشرائح)	٥٥	٢٤,٣	٨٧	٣٨,٥	٦٤	٢٨,٣	٢٠	٨,٩
٩	الأفلام التعليمية	٧٥	٣٣,٢	٧٨	٣٤,٥	٥٩	٢٦,١	١٤	٦,٢
١٠	الفيديو	٩٠	٣٩,٨	٥٤	٢٣,٩	٦٠	٢٦,٥	٢٢	٩,٨
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)	٥٦	٢٤,٨	٨٠	٣٥,٤	٧٦	٣٣,٦	١٤	٦,٢
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة	٦١	٢٧,٠	٧٩	٣٥,٠	٥٧	٢٥,٢	٢٩	١٢,٨
١٣	السينما	٤٧	٢٠,٨	٧١	٣١,٤	٩٢	٤٠,٧	١٦	٧,١
١٤	المسجلات الصوتية	١٢٩	٥٧,١	٣٨	١٦,٨	٤٩	٢١,٧	١٠	٤,٤
١٥	التليفزيون	٩٥	٤٢,٠	٥١	٢٢,٦	٦٥	٢٨,٨	١٥	٦,٦

ويتضح من الجدول أن ٨٤,١٪ من أفراد عينة الدراسة نادرًا ما يستخدمون أو لا يستخدمون إطلاقًا خرائط الحائط، وأن ٧١,٢٪ منهم لا يستخدمون الخرائط الكبيرة. ويرى الباحث أن ذلك لا يعد قصورًا في إعداد معلمي الجغرافيا، بقدر ما يعود إلى عدم توافرها في المدارس المتوسطة بالمملكة.

وتشير نتائج الدراسة إلى أن ما يقرب من نصف (٤٦,٥٪) معلمي الجغرافيا الذين اشتركوا في هذه الدراسة أفادوا بأنهم يستخدمون الأطالس في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. على الرغم من أن ١٥,٩٪ فقط من عينة الدراسة أفادوا بتوافر هذه الأطالس في المدارس المتوسطة. وربما يفسر ذلك بأن كثيرًا من معلمي الجغرافيا قد طالبوا تلاميذهم بشراء هذه الأطالس من الأسواق.

كما يتضح من الجدول أن ١٦,٨٪ فقط من معلمي الجغرافيا المشتركين في هذه الدراسة هم الذين يستخدمون نماذج الكرة الأرضية في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. وأن ٧٧,٩٪ منهم نادرًا ما يستخدمون هذه النماذج أو أنهم لا يستخدمونها إطلاقًا وذلك لعدم توافر هذه النماذج بالمدارس.

أما عن استخدام المواد اللازمة والأدوات في رسم الخرائط وطبع الصور الجغرافية، فقد أشار ٢٧٪ من عينة الدراسة إلى أنهم يستخدمون بكثرة المواد اللازمة لرسم الخرائط، كما أشار ٣١,٤٪ منهم إلى أنهم يستخدمون الأدوات في رسم الخرائط، وأشار ٣٨,٩٪ منهم إلى أنهم يقومون بطبع الصور الجغرافية عند تدريسهم لمادة الجغرافيا في المدارس المتوسطة، وذلك في مقابل ٥٢,٧٪ و٥٢,٢٪ و٤٩,٢٪ منهم يرون عدم استخدام هذه المواد والأدوات أو طبع الصور الجغرافية إطلاقًا، أو أنهم يستخدمونها نادرًا في تدريس الجغرافيا. ومع أن أفراد الدراسة قد أشاروا إلى توافر هذه المواد والأدوات في المدارس المتوسطة بنسبة تصل إلى ١٥,٠٪ و١٤,٢٪ و١١,٥٪ على الترتيب، إلا أن الباحث قد لاحظ أثناء زياراته للمدارس المتوسطة بمدينة الرياض أن كثيرًا من الطلاب يحضرون ما يحتاجونه من أدوات ومن خامات لازمة لرسم الخرائط في الجمعيات والنشاطات الجغرافية اللاصفية.

أما عن الصور الشفافة (الشرائح) والأفلام التعليمية فهي تستخدم بصورة متوسطة. حيث تشير النتائج إلى أن حوالي ربع (٢٤,٣٪) معلمي الجغرافيا المشتركين في هذه الدراسة يستخدمون الصور الشفافة، وأن ثلثهم (٣٣,٢٪) يستخدمون الأفلام التعليمية في تدريسهم لبعض موضوعات الجغرافيا بالمدارس المتوسطة.

أما عن استخدام أجهزة المسجلات الصوتية، فتشير نتائج الدراسة إلى أن ٥٧,١٪ من أفراد عينة الدراسة قد أفادوا باستخدامهم أجهزة المسجلات الصوتية بكثرة، وذلك مقابل ١٦,٨٪ منهم أفادوا باستخدام هذه الأجهزة نادرًا، و٢١,٧٪ منهم أفادوا بعدم استخدامها على الإطلاق.

وتشير نتائج الدراسة إلى ارتفاع نسبة المعلمين الذين يستخدمون أجهزة الفيديو في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة. حيث أفاد ٣٩,٨٪ من معلمي الجغرافيا المشتركين في هذه الدراسة بأنهم يستخدمون بكثرة مثل هذه الأجهزة. ورغم أن ١٢,٤٪ منهم قد أفادوا بتوافر هذه الأجهزة في المدارس المتوسطة إلا أن كثرة استخدام الفيديو في تدريس الجغرافيا ربما يُعزَى إلى أن المعلمين يحضرون أجهزتهم الخاصة إلى المدارس وبعض الأشرطة المسجلة بمادة الجغرافيا لعرضها على طلابهم.

أما عن استخدام أجهزة السينما في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة، فتشير نتائج الدراسة إلى أن ٧٢,١٪ من أفراد عينة الدراسة قد أفادوا بأنهم نادرًا ما يستخدمون هذه الأجهزة أو أنهم لا يستخدمونها في تدريس الجغرافيا، وذلك مقابل ٢٠,٨٪ منهم يستخدمونها بكثرة. وهذا يتفق تمامًا مع ما أشار إليه (٦٨,٦٪) أفراد الدراسة من عدم توافر هذه الأجهزة بالمدارس المتوسطة.

أما عن استخدام أجهزة العرض فوق الرأس overhead projecters وجهاز عرض الصور الشفافة (الشرائح) slides ، فقد أفادت نسبة ٢٤,٨٪ و ٢٧,٠٪ من أفراد عينة الدراسة إلى استخدام هذه الأجهزة في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة على التوالي،

وذلك في مقابل ٦٩٪ و٢ , ٦٠٪ من أفراد الدراسة الذين لا يستخدمون هذه الأجهزة إطلاقًا أو أنهم يستخدمونها نادرًا في تدريسهم موضوعات جغرافية. وهذا يشير إلى الاستخدام المحدود لمثل هذه الأجهزة في تدريس الجغرافيا. وربما يعود ذلك إلى عدم توافر هذه الأجهزة من ناحية أو عدم توافر المادة العلمية التي تعرض على هذه الأجهزة من ناحية ثانية.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي يدور حول مدى صلاحية الوسائل التعليمية المتوافرة بالمدارس المتوسطة بالمملكة العربية السعودية للاستخدام، قام الباحث بتحليل استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا المجال. وجدول رقم ٣ يوضح تلك الاستجابات.

جدول رقم ٣. الوسائل التعليمية ودرجة جودتها في المدرسة المتوسطة.

مسلسل	العبارة	صالحة تمامًا		صالحة إلى حد ما		غير صالحة إطلاقًا		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط	١٧	٧,٥	٧٢	٣١,٩	١٢٩	٥٧,١	٨	٣,٥
٢	الخرائط الكبيرة	٣٧	١٦,٤	٨٥	٣٧,٦	٩٢	٤٠,٧	١٢	٥,٣
٣	الأطالس	٤٥	١٩,٩	٣٨	١٦,٨	١٣٩	٦١,٥	٤	١,٨
٤	الكرة الأرضية	٢٩	١٢,٨	٧٩	٣٥,٠	١٠٩	٤٨,٢	٩	٤,٠
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط	٢٩	١٢,٨	٦٢	٢٧,٤	١٢٨	٥٦,٧	٧	٣,١
٦	أدوات رسم الخرائط	٢١	٩,٣	٦١	٢٧,٠	١٣٨	٦١,١	٦	٢,٦
٧	طبع الصور الجغرافية	٢٠	٨,٨	٣٨	١٦,٨	١٥٧	٦٩,٥	١١	٤,٩
٨	الصور الشفافة (الشرائح)	٥٠	٢٢,١	٧٩	٣٥,٠	٩١	٤٠,٣	٦	٢,٦
٩	الأفلام التعليمية	٢٣	١٠,٢	٨٨	٣٨,٩	١١١	٤٩,١	٤	١,٨
١٠	الفيديو	٤٢	١٨,٦	٤٧	٢٠,٨	١٢٧	٥٦,٢	١٠	٤,٤
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)	٥٧	٢٥,٢	٥٣	٢٣,٤	١٠٥	٤٦,٥	١١	٤,٩
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة	٦١	٢٧,٠	٦٩	٣٠,٥	٨٣	٣٦,٧	١٣	٥,٨
١٣	السينما	٣٨	١٦,٨	٤٧	٢٠,٨	١٣٢	٥٨,٤	٩	٤,٠
١٤	المسجلات الصوتية	٤٢	١٨,٦	٤٨	٢١,٣	١٢٦	٥٥,٧	١٠	٤,٤
١٥	التليفزيون	٥١	٢٢,٦	٤٢	١٨,٦	١٢٦	٥٥,٧	٧	٣,١

ويتضح من الجدول أن ٥٧,١٪ من أفراد عينة الدراسة يرون أن خرائط الحائط المتوافرة في المدارس المتوسطة غير صالحة للاستخدام في تدريس الجغرافيا، كما أن ٤٠,٧٪ منهم أفادوا بعدم صلاحية الخرائط الكبيرة في تدريس الجغرافيا، وذلك مقابل ٧,٥٪ و ١٦,٤٪ على الترتيب قد أفادوا بصلاحية هذه الخرائط تمامًا و ٣١,٩٪ و ٣٧,٦٪ أفادوا بصلاحية هذه الخرائط إلى حد ما.

وتكاد هذه الصورة تنطبق على صلاحية الأطالس ونماذج الكرات الأرضية الموجودة بالمدارس المتوسطة. حيث أشار ١٩,٩٪ من أفراد العينة بصلاحية الأطالس للاستخدام في تدريس الجغرافيا مقابل ٦١,٥٪ منهم أشار بعدم صلاحيتها على الإطلاق. وأفاد ١٢,٨٪ من أفراد عينة الدراسة بصلاحية نماذج الكرة الأرضية للاستخدام في تدريس الجغرافيا في مقابل ٤٨,٢٪ أفادوا بعدم صلاحيتها على الإطلاق.

وتنخفض نسبة من يرون بصلاحية الوسائل التعليمية الخاصة بطبع الصور الجغرافية إلى ٨,٨٪ والخاصة بأدوات رسم الخرائط إلى ٩,٣٪ والخاصة بالأفلام التعليمية إلى ١٠,٢٪ مقابل النسبة التي ترى بعدم صلاحيتها على الإطلاق التي ترتفع لتصل إلى ٦٩,٥٪ و ٦١,١٪ و ٤٩,١٪ على التوالي.

أما عن الأجهزة التي يمكن استخدامها في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة فقد أفادت نسبة تصل إلى ٢٧,٠٪ بصلاحية أجهزة عرض الصور الشفافة، ونسبة ٢٥,٢٪ من أفراد عينة الدراسة أفادت بصلاحية السبورات الضوئية وذلك مقابل ٣٦,٧٪ و ٤٦,٥٪ على الترتيب أفادوا بعدم صلاحية هذه الأجهزة على الإطلاق.

هذا وتشير نتائج الدراسة إلى أن ١٨,٦٪ من أفراد عينة الدراسة قد أفادوا بصلاحية أجهزة الفيديو المتوافرة في المدارس المتوسطة لتدريس الجغرافيا، وكذلك أفاد ١٦,٨٪ منهم بصلاحية أجهزة السينما مقابل ٥٦,٢٪ و ٥٨,٤٪ منهم على الترتيب أفادوا بعدم صلاحية هذه الأجهزة على الإطلاق لتدريس الجغرافيا.

أمـا عن صلاحية أجهـزة التليفـزيون، فقد أشارت نسبة ٢٢,٦٪ من أفراد عينة الدراسة إلى أن هذه الأجهزة صالحة للاستخدام في تدريس الجغرافيا مقابل ٥٥,٧٪ منهم يرون عدم صلاحيتها على الإطلاق.

ورغم توافر المسجلات الصوتية في المدارس المتوسطة كما أشار إلى ذلك ٥٨,٨٪ من عينة الدراسة، إلا أن ١٨,٦٪ منهم يرون أن هذه الأجهزة صالحة تمامًا للاستخدام في تدريس الجغرافيا، على حين يرى ٥٥,٧٪ منهم عدم صلاحية هذه الأجهزة على الإطلاق.

وهذا يتفق مع ملاحظة الباحث أثناء إشرافه على طلاب التربية العملية بالمدارس المتوسطة بمدينة الرياض، حيث يستعير طلاب التدريب الميداني هذه الأجهزة من الكلية أو أحيانًا يحضرونها بأساليب مختلفة لاستخدامها في تدريس موضوعاتهم الجغرافية.

التوصيـات

بعد استعراض النتائج ومناقشتها، توصل الباحث إلى مجموعة من التوصيات التي يؤمل أن تؤدي إلى تحسين الوضع القائم للوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمدارس المتوسطة بالمملكة وهي:

١ - توافر الخرائط الحائطية والكبيرة بالمدارس المتوسطة نظرًا لأهميتها في تدريس الجغرافيا.

٢ - أن تقوم وزارة المعارف بتزويد الطلاب بالأطالس المدرسية التي تلائم أهداف وموضوعات مناهج الجغرافية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٣ - توفير نماذج الكرات الأرضية وأوجه القمر والرياح وغيرها بالمدارس المتوسطة لما لها من أهمية في تدريس مادة الجغرافيا.

٤ ـ ضرورة توفير المواد والأدوات اللازمة لرسم الخرائط لكي يتمكن المعلم والطالب من استغلال فترات النشاط المدرسي بعمل الخرائط وغيرها من وسائل لتسهيل العملية التعليمية.

٥ ـ ضرورة توفير الأجهزة التعليمية والمواد التعليمية اللازمة للعرض حتى يتمكن المعلم وفق استراتيجية محددة من توصيل المعلومات الجغرافية إلى أذهان الطلاب بيسر وسهولة.

كما يوصي الباحث بإجراء الدراسات التالية في هذا المجال:

١ ـ دراسة واقع الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا في المدارس المتوسطة الحكومية للبنات.

٢ ـ دراسة مقارنة لواقع الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا بالمدارس الثانوية الحكومية والأهلية للبنين والبنات بمدينة الرياض.

٣ ـ دراسة أثر استخدام الوسائل التعليمية في تدريس الجغرافيا في تنمية المفهومات الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

الملحـق

سعادة الزميل معلم مادة الجغرافيا حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

أرفق لكم استبانـة لبحث أقـوم بإعداده عن الوسائل التعليمية المستخدمة في تدريس الجغرافيا بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. ولقد قسمت الاستبانة إلى ثلاثة أجزاء ووضع لكل جزء منها أربعة اختيارات وهي :

١ ـ درجة توافر الوسائل التعليمية في مدرستك [متوافرة بكثرة ـ متوافرة نادرًا ـ غير متوافرة إطلاقًا ـ لا أدري].

٢ ـ درجة استخدام هذه الوسائل في تدريس الجغرافيا [تستخدم بكثرة، تستخدم نادرًا، لا تستخدم إطلاقًا، لا أدري].

٣ ـ درجة صلاحية هذه الوسائل في تدريس الجغرافيا [صالحة تمامًا، صالحة إلى حد ما، غير صالحة إطلاقًا، لا أدري].

أرجو أن تقرأ كل جزء بعناية وتوضح رأيك بوضع علامة (/) في الحقل المناسب والذي يمثل رأيك بصراحة، مع العلم بأن الإجابة التي ستعطيها في هذه الاستبانة ستعامل بطريقة سرية، ولن تخدم إلاّ أغراض البحث العلمي.

أشكر لسعادتكم كريم اهتمامكم وتعاونكم. . . والسلام،،،

أخوكـم

د. سليمان محمد الجبر

كلية التربية، جامعة الملك سعود

الوسائل التعليمية ودرجة توافرها في المدرسة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

مسلسل	العبارة	متوافرة بكثرة		نادرة		غير متوافرة		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط								
٢	الخرائط الكبيرة								
٣	الأطالس								
٤	الكرة الأرضية								
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط								
٦	أدوات رسم الخرائط								
٧	طبع الصور الجغرافية								
٨	الصور الشفافة (الشرائح)								
٩	الأفلام التعليمية								
١٠	الفيديو								
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)								
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة								
١٣	السينما								
١٤	المسجلات الصوتية								
١٥	التليفزيون								

الوسائل التعليمية ودرجة استخدامها في المدرسة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .

مسلسل	العبارة	تستخدم بكثرة		تستخدم نادرًا		لا تستخدم إطلاقًا		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط								
٢	الخرائط الكبيرة								
٣	الأطالس								
٤	الكرة الأرضية								
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط								
٦	أدوات رسم الخرائط								
٧	طبع الصور الجغرافية								
٨	الصور الشفافة (الشرائح)								
٩	الأفلام التعليمية								
١٠	الفيديو								
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)								
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة								
١٣	السينما								
١٤	المسجلات الصوتية								
١٥	التليفزيون								

الوسائل التعليمية ودرجة صلاحيتها في المدرسة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

مسلسل	العبارة	صالحة تمامًا		صالحة		غير صالحة		لا أدري	
		تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪	تكرار الإجابة	٪
١	خرائط الحائط								
٢	الخرائط الكبيرة								
٣	الأطالس								
٤	الكرة الأرضية								
٥	المواد اللازمة لرسم الخرائط								
٦	أدوات رسم الخرائط								
٧	طبع الصور الجغرافية								
٨	الصور الشفافة (الشرائح)								
٩	الأفلام التعليمية								
١٠	الفيديو								
١١	السبورة الضوئية (جهاز العرض فوق الرأس)								
١٢	جهاز عرض الصور الشفافة								
١٣	السينما								
١٤	المسجلات الصوتية								
١٥	التليفزيون								

المراجـــع

[١] فهد بن فالح عقيل الهباد. «مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مادة التاريخ في المدارس الثانوية المطورة بمدينة الرياض من وجهة نظر المدرسين والموجهين التربويين.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١١هـ.

[٢] حسين حمدي الطوبجي. *وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم*. ط٥. الكويت: دار القلم، ١٤٠٢هـ.

[٣] Brown, J.W., R.W. Lewis, and F.F. Harclerood. *Instructional Technology: Media and Methods*. New York: McGraw Hill, 1977.

[٤] Wittich, W.A., and C.F. Schuller. *Instructional Technology: Nature and Use*. 5th ed. New York: Harper and Row, 1973.

[٥] Dale, E. *Audio Methods in Teaching*. 3rd ed. New York: Dryden Press, 1969.

[٦] عبدالكريم الخميس. «الوسائل التعليمية.» *التوثيق التربوي*، ع ٢٩ (١٤٠٨هـ)، ص١٣٥.

[٧] أحمد عبدالمحسن حكيم. «التليفزيون التعليمي، ماهيته وحاجة المملكة العربية السعودية إليه.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤٠٢هـ.

[٨] مصطفى فلاتة. *المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال والتعليم*. الرياض: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ١٤٠٨هـ.

The Educational Media Used in Teaching Geography in Saudi Arabian Intermediate Schools

Soliman M. Al-Jabr
Associate Professor, Department of Curriculum and Educational Methodology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The objective of this study is to know what are the educational media used in teaching geography, and what is the condition of these media. To know this, the researcher put the following questions:

1. To what extent are the educational media found in the preparatory schools in Saudi Arabia?
2. To what extent are these educational media used in such schools?
3. What is the condition of the educational media found in these schools?

A questionaire was developed by the researcher and distributed to a random sample of 226 geography teachers in some educational provinces in Saudi Arabia.

The researcher came to the following recommendations:

1. Audio-visual media for teaching geography such as wall maps as well as big maps, atlases, materials for drawing maps, and overhead projectors must be provided by the Ministry of Education to preparatory schools.

2. Some further research must be conducted in this respect dealing with mass media in teaching geography in different stages of education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٩٥-١٤٠ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

حكم التعارض بين أدلة الكتاب والسنة

حسين مطاوع الترتوري

أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. يتناول هذا البحث مسألة من مسائل أصول الفقه هي: حكم التعارض بين أدلة الكتاب والسنة. بينت فيه آراء العلماء في هذه المسألة. وأجبت عن بعض الإشكالات التي تظهر لدارس هذه المسألة. وحررت مذهب العلماء في حكم التعارض، خاصة: الشافعية والحنابلة، فإن النقل عنهم غير دقيق. كما يجد القارىء تصحيح ما وقع فيه بعض الباحثين من أخطاء في حكم التعارض.

موضوع تعارض الأدلة طويل متشعب يكاد يكون من أهم مباحثه حكم التعارض وطرق دفعه وبيان المخلص منه. وهذا البحث دليل على أن التعارض الواقع بين الأدلة ظاهري، وفي هذا تنزيه للشريعة الإسلامية عن وقوع التعارض الحقيقي والتناقض والاضطراب بين آيات القرآن الكريم وما ثبت عنه عليه الصلاة والسلام، وتأكيد لما قرره الله سبحانه في كتابه ﴿ أَفَلَا يَتَدَبَّرُونَ ٱلْقُرْءَانَ وَلَوْ كَانَ مِنْ عِندِ غَيْرِ ٱللَّهِ لَوَجَدُوا۟ فِيهِ ٱخْتِلَٰفًا كَثِيرًا ﴾ [١، سورة النساء، آية ٨٢]. وغاية ما يمكن أن يقال إن التعارض قد يقع في ذهن المجتهد للجهل في التاريخ أو لخطأ في الاستدلال [٢، جـ٢، ص١٢؛ ٣، جـ٢، ص٨٨؛ ٤، جـ٣، ص١٣٦؛ ٥، جـ٢، ص١٨٩].

وقد ألف في موضوع تعارض الأدلة عدة رسائل جامعية وأبحاث وكتب تعرضت لموضوع هذا البحث، منها:

- «التعـارض والـترجيح بين الأدلة الشرعية،» رسالة ماجستير أعدها عبداللطيف عبدالله البرزنجي.
- «التعارض والترجيح عند الأصوليين وأثرها في الفقه الإسلامي،» رسالة ماجستير لمحمد الحفناوي.
- بحث في التعارض والترجيح للسيد صالح عوض.
- *دراسات في التعارض والترجيح*، كتاب ألفه السيد صالح عوض.
- *أدلة التشريع المتعارضة ووجوه الترجيح بينها*، كتاب ألفه بدران أبو العينين.

وتأتي أهمية هذا البحث لأنه لا يزال في هذا الموضوع عدة نقاط تحتاج إلى تحقيق وبيان منها:

١ ـ أن عبارات أكثر من بحث في حكم التعارض من الكتب المذكورة تدل صراحة أو بالإشارة إلى أن لجمهور الأصوليين — وهم المالكية والشافعية والحنابلة — منهجًا واحدًا في دفع التعارض وهو الجمع وإلا فالترجيح وإلا فالنسخ. وليس الأمر كما قالوا، بل هم فريقان، فإن عددًا من الشافعية والحنابلة كافة الذين اطلعت على كتبهم يرون تقديم النسخ على الترجيح.

٢ ـ ذكر بعض الباحثين أنه إذا تعذر الجمع والنسخ والترجيح — على خلاف في أيها يقدم — فإن المجتهد يتوقف أو يتخير. وهناك تفصيل أوسع في هذه المسألة كما سيظهر في هذا البحث.

٣ ـ جعـل بعض البـاحثين للمفسرين منهجًا واحدًا في دفع التعارض وهو تقديم الجمع على غيره، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالنسخ، والتحقيق يقتضي عدم جعل المفسرين فريقًا واحدًا لأن بعض المفسرين كالجصاص والرازي — مثلاً — من كبار علماء الأصول ومنهجهم يختلف عما ذكر. فالجصاص حنفي ومذهبه كمذهب الحنفية يقدم النسخ على غيره، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالجمع. والرازي شافعي ومذهبه كمذهب بعض

الشافعية والحنابلة والمحدثين كافة، فإنه يقدم الجمع على غيره، فإن تعذر فالنسخ، فإن تعذر فالترجيح خلافًا لما نسب له بأنه يقدم الترجيح على النسخ.

٤ ـ ويهدف هذا البحث إلى عرض آراء الأئمة الأربعة وغيرهم من العلماء والتعليق عليها وبيان مذهب الغزالي والسبكي وعبدالعزيز البخاري، خلافًا لما نسبه بعض الباحثين لهم، وبيان سبب الوهم الذي وقع فيه هؤلاء الباحثون.

٥ ـ يلاحظ الباحث اختلافًا في المنهج في كتب الحنفية عند بحثهم حكم التعارض وطرق دفعه بين المتقدمين ومن تبعهم من بعض المتأخرين وبين المتأخرين من المحققين في المذهب إجمالاً. فالمتقدمون ومن وافقهم أمثال الدبوسي [٦، ق ق٤١٤-٤١٥]، والبزدوي [٧، جـ٣، ص٧٨]، والسرخسي [٢، جـ٢، ص١٣]، والخبازي [٨، ص ص٢٢٤-٢٢٥]، يرون أن حكم التعارض بين آيتين المصير إلى السنة، وبين سنتين المصير إلى أقوال الصحابة أو القياس على اختلاف بينهم هل تقدم أقوال الصحابة على القياس مطلقًا أم لا. وإلا فالعمل بالأصل. والمتأخرون من الحنفية ممن ألف في أصول الفقه على الجمع بين طريقة الحنفية وطريقة الشافعية، أمثال الكمال بن الهمام [٤، جـ٣، ص١٣٧]، ومحب الله بن عبدالشكور [٥، جـ٢، ص١٨٩]، يرون أن حكم التعارض: النسخ إذا علم المتقدم، وإلا فالترجيح إن أمكن، وإلا فالجمع بقدر الإمكان. وإن لم يمكن الجمع تساقط الدليلان ووجب المصير في الحادثة إلى ما دونهما مرتبة إن وجد وإلا يعمل بالأصل. فهل بين منهج المتقدمين من الحنفية وبين منهج المتأخرين من المحققين منهم اختلاف يجعلنا نحكم أن للحنفية منهجين في دفع التعارض؟

٦ ـ ما ذكره الحنفية المتقدمون ومن تبعهم في حكم التعارض وطرق دفعه أمثال الدبوسي والبزدوي والسرخسي والخبازي يشكل على الباحث من وجهين:

الأول: أنهم يبحثون حكم التعارض في كتبهم ويبحثون المخلص منه في موضع آخر فهل بين الموضوعين فرق؟

الثاني: يعتبر الحنفية النسخ أول طرق دفع التعارض كما صرح بهذا جل علمائهم أمثال السرخسي [٢ ، جـ٢ ، ص١٣]، وصدر الشريعة عبيد الله بن مسعود [٩، جـ٣، ص٤١]، والكمال بن الهمام [٤ ، جـ٣، ص١٣٧]، ومحب الله بن عبدالشكور [٥ ، جـ٢ ، ص١٨٩]، والخبازي [٨، ص٢٢٤]، فكيف نوفق بين قولهم وبين ما ذكره السابقون من الحنفية في كتبهم أمثال السرخسي في قوله «وأما بيان المخلص من المعارضات فنقول: يطلب هذا المخلص أولاً من نفس الحجة فإن لم يوجد فمن الحكم فإن لم يوجد فبمعرفة التاريخ نصًا فإن لم يوجد فبدلالة التاريخ» [٢ ، جـ٢ ، ص١٨]. والبزدوي الذي ذكر مثل قول السرخسي إلا أن البزدوي عطف الطرق بعضها على بعض بالواو من غير أن يجعل شرط كل مخلص متوقفًا على عدم حصول الذي قبله [٧، جـ٣، ص٨٨]. وممن وافق البزدوي والسرخسي فيما ذهبا إليه علاء الدين السمرقندي [١٠، ص ص٦٨٧-٦٨٩] والخبازي [٨، ص٢٢٧]. فقد جعل السرخسي النسخ آخر الوجوه الخمسة كما ترى.

٧ ـ الحنفية يقدمون النسخ على الجمع والسؤال الذي يطرحه الباحث ويحاول الإجابة عنه هنا هو هل يجوز للمالكية وللشافعية وللحنابلة وللمحدثين أن يخالفوا الحنفية فيقدموا الجمع على النسخ فيثبت عندهم بالنص المنسوخ حكم؟

٨ ـ يذكر الحنفية الترجيح بعد النسخ لدفع التعارض بين الدليلين وأحيانًا لا يذكرون الترجيح في بعض المواطن ويذكرون الجمع بعد النسخ مباشرة وأحيانًا يذكرون الجمع فقط من غير ذكر النسخ ولا الترجيح. فهل هذا يدل على اضطراب في المنهج أم أن له توجيهًا؟

٩ ـ قول الحنفية إذا تعارضت آيتان تتركان ويصار إلى السنة يشكل على الباحث، فإن السنة التي يُلجأ إليها عارضت الآية المخالفة لها في الحكم فبقيت المعارضة قائمة بين الآية والسنة التي وافقتها من جهة وبين الآية الأخرى من جهة أخرى. وما دام التعارض أسقط الآيتين أولاً فمن باب أولى أن يسقط السنة التي دونها لمعارضتها للآية [٥ ، جـ٢ ، ص١٩٠].

وفيما يلي تعريف الحكم والتعارض والدليل في اللغة وفي الاصطلاح:

الحكم في اللغة: يطلق على معانٍ كثيرة منها: القضاء، والعلم والفقه [١١، جـ١٢، ص١٤١؛ ١٢، جـ١، ص١٣٩].

التعارض في اللغة: أصله مادة عرض وهي تدل على معانٍ كثيرة منها: المقابلة، والظهور، والمنع، والمماثلة، وحصول الشيء بعد أن لم يكن [١١، جـ٧، ص ص١٦٧، ١٦٨، ١٧٨، ١٨٦؛ ١٣، جـ٥، ص ص٤٢، ٤٨، ٥٣].

الدليل في اللغة: الدال وهو المرشد والكاشف، والدليلة: المحجة البيضاء، ودللت بهذا الطريق عرفته [١١، جـ١١، ص ص٢٤٨-٢٤٩؛ ١٢، جـ١، ص١٨٨].

الحكم في الاصطلاح: للحكم عدة إطلاقات بحسب اصطلاح أهل كل فن: فالحكم عند أهل العرف: إسناد أمر إلى آخر، أي نسبته إليه بالإيجاب والسلب. والحكم عند المناطقة: إدراك أن النسبة واقعة أو ليست بواقعة، ويسمى تصديقًا. والحكم عند الأصوليين: خطاب الله المتعلق بأفعال المكلفين بالاقتضاء أو التخيير. والحكم عند الفقهاء: وصف الفعل سواءً أكان أثرًا للخطاب كالوجوب أو الحرمة أو الندب أو الكراهة أو الإباحة أو لم يكن كالصحة والفساد والعزيمة والرخصة... إلخ [١٤، جـ١، ص١٢].

والمراد بالحكم في هذا البحث — بحسب ما يظهر لي — الإطلاق الأول أو الثاني لأن حكم التعارض معناه إثبات أن التعارض الواقع بين الأدلة ليس حقيقيًا بل يُدفَع هذا التعارض بطرق ذكرها العلماء. وبناءً على الإطلاق الأول، فإننا ننسب إلى الدليلين عدم التعارض حقيقة بالجمع بينهما أو بترجيح أحدهما على الآخر أو بنسخ أحدهما للآخر. وبناءً على الإطلاق الثاني، فإن المجتهد إذا دفع التعارض بين الدليلين بإحدى الطرق المذكورة فإنه يدرك ويتحقق لديه عدم وقوع التعارض الحقيقي بين الأدلة.

التعارض في الاصطلاح: اقتضاء كل من الدليلين عدم مقتضى الآخر [٤، جـ٣، ص١٣٦].

وهذا هو تعريف الكمال بن الهمام للتعارض وهو أولى من غيره من التعريفات كتعريف النسفي: المقابلة بين الحجتين المتساويتين على سبيل الممانعة [٣، جـ٢، ص٨٨]. وتعريف محب الله بن عبدالشكور: تدافع الحجتين [٥، جـ٢، ص١٨٩]. وتعريف ابن النجار: تقابل دليلين ولو عامين على سبيل الممانعة [١٥، جـ٤، ص٦٠٥]. وذلك لسببين:

الأول: أنه أكثر اختصارًا مع إفادته المطلوب بإبراز ركن التعارض ومحله. فركن التعارض تقابل الدليلين على سبيل الممانعة. ومحله الأدلة الشرعية.

الثاني: أنه يصدق على التعارض الواقع بين الأدلة الشرعية وهو التعارض الظاهري لا التعارض الحقيقي، فهو لم يذكر في التعريف اشتراط التساوي بين الدليلين في الثبوت وفي الدلالة وفي قوة الظهور، ولا اتحاد الزمان واتحاد المحل وإلا لكان التعارض حقيقيًا وأصبح التعريف لا ينطبق على المعرَّف.

الدليل في الاصطلاح: ما يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى العلم أو الظن [١٦، جـ١، ص١٠٦].

وفرق الأصوليون كما قال الآمدي بين الدليل وبين الأمارة. فقالوا الدليل ما يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى العلم. والأمارة: ما يمكن التوصل بصحيح النظر فيه إلى الظن [١٧، جـ١، ص٩].

والمقصود بعنوان هذا البحث: «حكم التعارض بين أدلة الكتاب والسنة» أنه إذا وقع تقابل آيتين، أو آية وحديث ثابت عن النبي ﷺ، أو حديثين ثابتين عن النبي ﷺ، يقتضي أحدهما حكمًا خلاف الحكم الذي يقتضيه الآخر، فإن المجتهد يدرك أن هذا التعارض ظاهري ولابد أن يُدفَع بإحدى طرق دفع التعارض.

وقد اختلفت مناهج العلماء في طرق دفع التعارض بين الأدلة وانقسموا في هذه المسألة إلى ثلاث فرق لكل فرقة منهج يختلف عن منهج الفرقة الأخرى. وفيما يلي بيان ذلك:

أولاً: منهج الحنفية في حكم التعارض

يرى الحنفية أن التعارض الواقع بين الأدلة ظاهري ويجب على المجتهد طلب المخلص منه بنفي ركنه أو أحد شروطه لإثبات أن التعارض لم يقع أصلاً. وركن المعارضة عندهم: تقابل الدليلين على السواء لا مزية لأحدهما في حكمين متضادين. وشرطها اتحاد المحل والزمن مع تضاد الحكم [٧، جـ٣، ص٧٧؛ ١٠، ص٦٨٧؛ جـ٢، ص١٢].

ولو أثبت المجتهد أن أحد الدليلين أقوى من الآخر يكون قد نفى ركن المعارضة، وإذا انتفى الركن انتفت الماهية. ولو أثبت المجتهد عدم اتحاد محل الدليلين أو زمانهما أو أن كل واحد أثبت حكمًا خلاف الحكم الآخر، فقد نفى شرط المعارضة، وإذا انتفى شرط المعارضة انتفت المعارضة نفسها لأن الشرط يلزم من عدمه العدم. وهذا أول ما يجب أن يفكر فيه المجتهد عند الحنفية وهو دفع التعارض بين الدليلين على سبيل منع تحققه بنفي ركنه أو أحد شروطه.

والمخلص من التعارض عند الحنفية من خمسة أوجه [٦، ق ق٤٢٠-٤٢٢؛ ٧، جـ٣، ص٨٨؛ ٢، جـ٢، ص١٨؛ ١٠، ص ص٦٨٧-٦٨٩؛ ٨، ص٢٢٧].

الأول: من قبل الحجة: بأن يثبت المجتهد عدم تساوي الدليلين، وإذا لم يتساوَ الدليلان، فالتعارض منتف بترجيح الدليل الأقوى. فيرجح المجتهد اللفظ الأقوى دلالة على الأضعف منه دلالة. واللفظ يدل على الحكم عند الحنفية بأربعة طرق: أقواها عبارة النص فإشارة النص فدلالة النص فاقتضاء النص. ويرجح المجتهد اللفظ الأقوى ظهورًا على ما هو دونه. ويقسِّم اللفظ عند الحنفية بحسب قوة الظهور إلى محكم ومفسر ونص وظاهر، وكل واحد من هذه الألفاظ الأربعة أقوى من الذي يليه فيترجح عليه. وكذا يرجح الحنفية الواضح على غير الواضح (المبهم). ومن حيث قوة الثبوت يرجح الحنفية القرآن والخبر المتواتر على خبر الآحاد.

ومن الأمثلة التي ساقهـا الحنفية على دفع التعارض لعدم تساوي الدليلين: عدم بطلان صلاة من لم يقرأ بفاتحة الكتاب. قال تعالى ﴿ فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنَ ٱلۡقُرۡءَانِۚ ﴾ [١، سورة المزمل، آية ٢٠]. وقد عارض الآية عندهم حديث النبي ﷺ «لا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب» [١٨، جـ١، ص١٨٤؛ ١٩، جـ١، ص٢٩٥]، وهو خبر آحاد صحيح فقالوا هنا انتفت المعارضة بنفي ركنها وهو عدم تساوي الدليلين فالآية قطعية الثبوت، والحديث ظني الثبوت. ووجه المعارضة أن الآية تجيز للمصلي أن يقرأ فاتحة الكتاب أو غيرها مما تيسر من القرآن، والحديث لا يجيز قراءة غير الفاتحة فتثبت المعارضة عند من صلى ولم يقرأ الفاتحة [٧، جـ٢، ص٨٧؛ ٢٠، جـ٢، ص٢٧٦]. وتفصيل هذه المسألة مبسوط في كتب الفقه. فإن الحنفية يرون عدم بطلان صلاة من لم يقرأ بفاتحة الكتاب ويرون أن قراءة الفاتحة واجب من واجبات الصلاة تكره الصلاة إذا تركها المصلي [٢١، جـ١، ص ص٤٣٣-٤٣٤]. وقـالوا: لابد من تقدير محذوف في كلام النبي ﷺ ونحن نقدر أقل ما يصدق به الكلام فقدروا كلمة (كاملة) فكان تقدير الحديث عندهم (لا صلاة كاملة). وأما الجمهور من المالكية [٢٢، جـ١، ص١٤٩]، والشافعية [٢٣، جـ١، ص١٥٦]، والحنابلة [٢٤، جـ١، ص٣٣٦]، فقالوا: قراءة الفاتحة ركن من أركان الصلاة تبطل الصلاة إذا لم يقرأها المصلي في كل ركعة وقالوا: الحديث واضح الدلالة جاء بنفي الحقيقة الشرعية للصلاة، ونفي الحقيقة الشرعية ممكن، فيكون الحدبث قد أفاد نفي حصول الصلاة من المصلي إذا لم يقرأ بفاتحة الكتاب.

وعلى فرض تعـذر حمل لفظ الصلاة على الحقيقة الشرعية فإننا نحمله على أقرب المجازات له، وهي نفي الفائدة والجدوى، وإذا انتفت الفائدة والجدوى بطلت الصلاة [١٧، جـ٣، ص ص١٦-١٨].

الثاني: من قِبَلِ الحكم: بأن يكون الحكم الذي أثبته أحد الدليلين غير الحكم الذي أثبته الدليل الآخر. فيكون المجتهد قد دفع التعارض بين الدليلين لفقد شرط من شروطه وهو: أن يكون الحكم الذي يثبته أحد الدليلين عين الحكم الذي ينفيه الدليل الآخر. وبذلك يكون المجتهد قد جمع بين الدليلين من قبل الحكم. ومن أمثلة ذلك عند الحنفية:

عدم وجوب الكفارة في اليمين الغموس. قال تعالى ﴿ لَّا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغْوِ فِيٓ أَيْمَٰنِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا كَسَبَتْ قُلُوبُكُمْ ۗ وَٱللَّهُ غَفُورٌ حَلِيمٌ ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٢٥] دلت الآية على أن الله سبحانه يؤاخذ المكلف على كل يمين من كسب قلبه — أي مقصودة — ويدخل في ذلك اليمين المعقودة واليمين غير المعقودة كاليمين الغموس، وهي اليمين الكاذبة قصدًا في الماضي أو الحال.

وقال تعالى ﴿ لَا يُؤَاخِذُكُمُ ٱللَّهُ بِٱللَّغْوِ فِيٓ أَيْمَٰنِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ ٱلْأَيْمَٰنَ ﴾ [١، سورة المائدة، آية ٨٩] دلت هذه الآية على أن الله سبحانه وتعالى يؤاخذ المكلف على اليمين المنعقدة. فتكون اليمين الغموس غير مؤاخذ عليها لأنها يمين غير منعقدة وهي لغو، فإن الحالف يقصد باليمين المنعقدة تحقيق البر أو الصدق ولا يتحقق هذا في اليمين الغموس.

ووجه المعارضة بين الآيتين كما هو ظاهر في حكم اليمين الغموس هو أن الآية الأولى توجب المؤاخذة على من حلف يمينًا غموسًا والآية الثانية لا توجب ذلك. وقد دفع الحنفية التعارض الظاهري بين الآيتين ببيان اختلاف الحكم فقالوا: المؤاخذة المذكورة في الآية الأولى مطلقة والمطلق ينصرف إلى الكامل فيكون المراد منها المؤاخذة بالعقوبة الأخروية لأنها المؤاخذة الكاملة، فإن الآخرة خلقت للجزاء تحقيقًا للعدل بين العباد، أما الدنيا فدار ابتلاء يؤاخذ المطيع فيها بمحنه تطهيرًا لذنوبه ويعطى العاصي فيها استدراجًا، فدل هذا على أن سياق الآية يقتضي أن تكون المؤاخذة أخروية. وقالوا: المؤاخذة المذكورة في الآية الثانية التي تنفي المؤاخذة عن اليمين الغموس مقيدة بدار الابتلاء لأنها ذكرت أن نفي المؤاخذة بالكفارة وهذا لا يكون إلا في الدنيا. ويكون الحكم الذي ثبت بالآية الأولى يوجب المؤاخذة الأخروية على حالف اليمين الغموس والحكم الذي أثبتته الآية الثانية يوجب الكفارة على من حلف يمينًا منعقدة فلم يتحد محل النفي والإثبات في الحكمين، فأمكن الجمع بينهما وبطلت المعارضة كما بينت [٦، ق ق ٤٢٠-٤٢١؛ جـ٣، ص٩٠].

وقد ذكر عبدالعلي الأنصاري اعتراضًا يمكن أن يوجّه للحنفية في هذه المسألة وهو أن سورة المائدة متأخرة نزولاً عن سورة البقرة، ولما كان بين الآيتين تعارض في حكم المؤاخذة

باليمين الغموس وجب دفع هذا التعارض بالنسخ بجعل آية المائدة ناسخة لآية البقرة لأن النسخ مقدم على الجمع عند الحنفية.

وأجاب الأنصاري عن الاعتراض بأن سياق آية البقرة يقتضي أن تكون المؤاخذة أخروية وحينئذ لا تعارض بين الآيتين حتى نلجأ إلى دفعه بالنسخ. والتعارض الذي حصل هنا إنما هو بحسب النظرة الأولى، والحنفية يقدمون النسخ على الجمع وعلى غيره من طرق دفع التعارض إذا لم توجد قرينة على تعيين المراد، وقد وجدت هنا القرينة فلا حاجة للقول بالنسخ [٥، جـ٢، ص١٩٩].

وقد اختلف الفقهاء في حكم اليمين الغموس فعند الحنفية [٢١، جـ٤، ص١٦٠٠]، والمالكية [٢٢، جـ١، ص٦٢٦]، والحنابلة [٢٤، جـ٦، ص٢٣٥]، أنه يأثم صاحبها ويجب عليه التوبة والاستغفار ولا كفارة عليه. وخالف الشافعية في ذلك وقالوا تجب الكفارة على حالف اليمين الغموس [٢٣، جـ٤، ص٣٢٥] ولهم أدلة مبسوطة في كتبهم.

الثالث: من قِبَلِ الحال: بأن يكون أحد الدليلين يخص حالة غير الحالة التي يثبتها الدليل الآخر ويكون المجتهد قد جمع بين الدليلين من قبل الحالة. ومن أمثلة ذلك عند الحنفية: هل يحل للزوج قربان زوجته إذا انقطع دم حيضها قبل أن تغتسل؟ قال الحنفية تعارض في هذه المسألة مقتضى قوله تعالى ﴿ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٢٢] بالتشديد مع مقتضى الآية نفسها بالتخفيف. فقد قرأها نافع وأبو عمرو وابن كثير وابن عامر وعاصم في رواية حفص عنه بسكون الطاء وضم الهاء أي بالتخفيف. وقرأها حمزة والكسائي وعاصم في رواية أبي بكر والمفضل بتشديد الطاء والهاء وفتحهما [٢٥، جـ٣، ص٨٨]. وقراءة التخفيف تقتضي حل قربان الزوجة بانقطاع الدم سواء انقطع لأكثر مدة الحيض أو لأقل من ذلك، لأن الطهر هو انقطاع دم الحيض. وقراءة التشديد تقتضي ألا يحل قربان الزوجة قبل الاغتسال سواء انقطع حيضها لأكثر مدته أو دون ذلك. وقد دفع الحنفية التعارض بين القراءتين بحمل كل واحدة على حالة فحملوا القراءة بالتخفيف على

انقطاع الحيض عند أكثر مدته فعندها يجوز للرجل قربان زوجته وإن لم تغتسل لأننا تأكدنا من انقطاع الحيض بيقين. وحملوا القراءة بالتشديد في حالة انقطاع الحيض دون أقصى مدته فقالوا: لا يحل للرجل قربان زوجته إلا إذا اغتسلت لأن انقطاع الحيض في هذه الحالة لا يثبت بيقين لاحتمال أن يعاودها فلابد من تأكيد انقطاع الحيض بالاغتسال في هذه الحالة [٧، جـ٣، ص ص٩١-٩٣؛ ٢، جـ٢، ص ص١٩-٢٠؛ ٦، ق٤٢١].

وقد يعترض على الحنفية في هذه المسألة فيقال ينبغي ألا يقع التعارض بين القراءتين، لأن التعارض إنما يقع عندهم للجهل بالناسخ ولا يتصور نسخ إحدى القراءتين بالأخرى، لأن شرط النسخ عندهم أن يتراخى الدليل الثاني عن الأول زمانًا يتمكن فيه المكلف من العمل بالدليل المنسوخ أو الاعتقاد على الأقل.

وأجاب الحنفية على هذا الاعتراض بقولهم لا نسلم بنزول القراءتين في وقت واحد بل الإذن بالقراءة الثانية ثبت بسؤال النبي ﷺ بعد ما نزلت القراءة الأولى بزمن فيتحقق شرط النسخ [٧، جـ٣، ص٧٩].

وقد خالف الحنفية في هذه المسألة جمهورالعلماء من المالكية[٢٢، جـ١، ص١٠٢]، والشافعية [٢٣، جـ١، ص١١٠]، والحنابلة [٢٤، جـ١، ص١٩٩]، فإنهم لم يجيزوا للرجل قربان زوجته الحائض قبل الاغتسال وإن حاضت أكثر مدة الحيض لأن الله سبحانه يقول ﴿ فَاعْتَزِلُوا النِّسَاءَ فِي الْمَحِيضِ وَلَا تَقْرَبُوهُنَّ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ فَأْتُوهُنَّ مِنْ حَيْثُ أَمَرَكُمُ اللَّهُ ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٢٢] فالآية شرطت لحل الوطء شرطين:

الأول: انقطاع الدم الثابت بقوله تعالى ﴿ حَتَّىٰ يَطْهُرْنَ ﴾ أي ينقطع دمهن.

الثاني: الغسل الثابت بقوله تعالى ﴿ فَإِذَا تَطَهَّرْنَ ﴾ أي اغتسلن بالماء (٢٤، جـ١، ص١٩٩).

الرابع: من قِبَل الزمان صراحة، بأن يثبت للمجتهد تأخر أحد الدليلين على الآخر فيجعل المتأخر ناسخًا للمتقدم ويندفع التعارض. ومن أمثلة ذلك عند الحنفية: عدة

الحامل المتوفى عنها زوجها. فقد حصل تعارض ظاهري في حكم هذه المسألة فإن قوله تعالى ﴿ وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا ﴾ [١، سورة البقرة، آية ٢٣٤] يوجب على كل من يتوفى عنها زوجها الاعتداد بأربعة أشهر وعشرًا سواء أكانت حاملًا أو حائلًا. وقوله تعالى ﴿ وَأُوْلَٰتُ ٱلْأَحْمَالِ أَجَلُهُنَّ أَن يَضَعْنَ حَمْلَهُنَّ ﴾ [١، سورة الطلاق، آية ٤] يوجب على الحامل المتوفى عنها زوجها أن تعتد إلى أن تضع حملها سواء كانت المدة أكثر من أربعة أشهر وعشرا أو أقل. فتعارضت الآيتان في حكم الحامل التي يتوفى عنها زوجها فدفع الحنفية هذا التعارض بقولهم إن الآية الثانية نسخت الآية الأولى لقول ابن مسعود «ومن شاء باهلته أن سورة النساء القصرى ﴿وأولاتِ الأحمال أجلهن...﴾ نزلت بعد سورة النساء الطولى ﴿يتربصن بأنفسهن...﴾» [٧، جـ٣، ص٩٤؛ ٢، جـ٢، ص٢٠؛ ٢١، جـ٤، ص٢٠٠٨].

وقد وافق المالكية [٢٢، جـ٢، ص٣٨٠]، والشافعية [٢٣، جـ٣، ص٣٨٨]، والحنابلة [٢٤، جـ٥، ص٤١٣] الحنفية فقالوا: الحامل المتوفى عنها زوجها تنتهي عدتها بوضع حملها لما ثبت عن ابن مسعود ولحديث سبيعة الأسلمية «... فأفتاني رسول الله ﷺ بأني قد حللت حين وضعت حملي وأمرني بالتزوج إن بدا لي» [١٩، جـ٢، ص١١٢٣]. وحديث سبيعة متأخر عن آية عدة الوفاة في سورة البقرة لأن ذلك كان بعد حجة الوداع كما ثبت في صحيح مسلم وغيره [١٩، جـ٢، ص١١٢٣؛ ٢٥، جـ٣، ص ص١٧٤-١٧٥؛ ٢١، جـ٤، ص٢٠١١]. وقد روي عن علي وابن عباس رضي الله عنهما. أن الحامل تعتد بأبعد الأجلين جمعًا بين الآيتين وعملًا بمقتضاها [٢٥، جـ٣، ص١٧٤؛ ٢، جـ٢، ص٢٠].

الخامس: من قِبَلِ الزمان دلالة: والفرق بين هذه الحالة والتي سبقتها أن المجتهد لا يتحقق من أن أحد الدليلين ناسخ للآخر كما في الحالة السابقة، وإنما يترجح لديه نسخ أحد الدليلين للآخر كأن يتعارض دليلان، أحدهما حاظر والآخر مبيح، فإن الحنفية يرجّحون الدليل الحاظر على الدليل المبيح حتى لا يتكرر النسخ. لأن النسخ خلاف الأصل، وكل حكم ثبت بالدليل وجب اتباعه لقوله تعالى ﴿ ٱتَّبِعُواْ مَآ أُنزِلَ إِلَيْكُم مِّن رَّبِّكُمْ ﴾ [١، سورة

الأعـراف، آية ٣] وقـوله تعالى ﴿وَمَآ أَرْسَلْنَا مِن رَّسُولٍ إِلَّا لِيُطَاعَ بِإِذْنِ ٱللَّهِ﴾ [١، سورة النساء، آية ٦٤]. فكل من ادعى نسخ آية أو حديث ثابت عن النبي ﷺ بغير دليل صحيح فقد أسقط وجوب اتباع الله سبحانه وطاعة رسوله عليه الصلاة والسلام [٢٦، جـ١، ص ٤٨٤؛ ٢٧، جـ٣، ص٦٤]. ومن هنا فإن الأصوليين من الحنفية وغيرهم بينوا أن معرفة الناسخ والمنسوخ لا يكون إلا بدليل صحيح مستند إلى النقل، وأن الاجتهاد لا يصح أن يكون طريقًا لمعرفة التاريخ، وبالتالي لا يصح الحكم بأن المتأخر ناسخ للمتقدم وقد صرح بذلك جل علماء الأصول كالجصاص من الحنفية [٢٠، جـ٢، ص ص ٢٧١، ٢٨٧]، والباجي من المالكية [٢٨، ص ص ٣٦٠-٣٦٣]، والغزالي من الشافعية [٢٩، جـ١، ص ص١٢٨-١٢٩]، وأبي يعلى من الحنابلة [٣٠، جـ٣، ص ص٨٢٩-٨٣٥]، وابن حزم الظاهري [٢٦، جـ١، ص٤٨٨]، وغيرهم كثير.

ومن الأمثلة التي دفع بها الحنفية التعارض بين الأدلة باختلاف الزمان دلالة: حكم أكـل لحم الضب. فقـد حصـل تعـارض ظاهري بين الأحاديث في هذه المسألة، روى البخاري أن النبي ﷺ قال «الضب لست آكله ولا أحرمه» [١٨، جـ٦، ص٢٣١]. وروى أيضًا حديثًا عن خالد بن الوليد أنه دخل مع رسول الله ﷺ بيت ميمونة فأُتي بضب محنوذ فأهوى إليه رسول الله ﷺ بيده فقال بعض النسوة أخبروا رسول الله ﷺ بما يريد أن يأكل فقالوا هو ضب يا رسول الله فرفع يده فقلت: أحرام هو يا رسول الله؟ فقال «لا ولكن لم يكن بأرض قومي فأجـدني أعـافه». قال خالد: فاجتررته فأكلته ورسول الله ﷺ ينظر. [١٨، جـ٦، ص٢٣١]. هذان الحـديثان اللذان رواهما البخاري ورواهما مسلم أيضًا [١٩، جـ٣، ص ص١٥٤١-١٥٤٦] يدلان على إبـاحة لحم الضب. وقد عارضهما في الظاهر ما رواه أبو داود من طريق إسماعيل بن عياش عن ضمضم بن زرعة. . . أن رسول الله ﷺ نهى عن أكل لحم الضب [٣١، جـ٣، ص٤٨٣].

قال الحنفية تعارض في حكم أكل لحم الضب دليل حاظر مع دليل مبيح، فيرجح الدليل الحاظر على الدليل المبيح حتى لا يتكرر النسخ لأن النسخ خلاف الأصل كما بينت. وبيان ذلك أن الدليل المبيح يبقي المسألة على أصلها وهو الإباحة ثم جاء الدليل الحاظر

بعده فنسخ الحكم، فحصل التغيير مرة واحدة. أما على القول بأن الدليل المبيح هو المتأخر، فإن التغيير يحصل مرتين لأن الدليل الحاظر يرفع الإباحة الأصلية ثم يأتي الدليل المبيح فينسخ الحظر فيكون قد حصل التغيير مرتين، سواءً أكان التغيير الأول نسخًا أم نقلاً عن البراءة الأصلية. وأيد الحنفية مذهبهم بترجيح الدليل الحاظر على الدليل المبيح وجعله ناسخًا له بما يأتي [٢، جـ٢، ص ص٢٠-٢١؛ ٧، جـ٣، ص٩٤]:

١ - ثبت بالاتفاق نسخ حكم الإباحة بالحظر وأما نسخ حكم الحظر بالإباحة فمحتمل ولا يثبت النسخ بالاحتمال.

٢ - النص الموجب للحظر فيه زيادة حكم وهو نيل الثواب بالانتهاء عنه واستحقاق العقاب بالإقدام عليه، فكان العمل به أولى من النص المبيح لما فيه من الاحتياط.

٣ - ما رواه البخاري تعليقًا عن حسان بن أبي سنان ما رأيت شيئًا أهون من الورع، دع ما يريبك إلى ما لا يريبك [١٨، جـ٣، ص٤].

٤ - قول النبي ﷺ «ما اجتمع الحلال والحرام إلا غلب الحرام الحلال» [٣٢، جـ٢، ص٢٣٦].

٥ - ما روي عن عمر رضي الله عنه قال في الجمع بين الأختين المملوكتين: أحلتهما آية وحرمتهما آية والتحريم أولى. كذا ذكر عبدالعزيز البخاري [٧، جـ٣، ص٩٤] وقد ذكر السيوطي في *الدر المنثور* قريبًا من هذا القول لعثمان وعلي رضي الله عنهما [٣٣، جـ٢، ص١٣٦].

وقد خالف جمهور الفقهاء الحنفية فيما ذهبوا إليه فقال المالكية [٢٢، جـ١، ص٥٩٤]، والشافعية [٢٣، جـ٤، ص٢٩٩]، والحنابلة [٢٤، جـ٦، ص١٩٢] يجوز أكل لحم الضب للأحاديث الصحيحة الكثيرة التي تثبت أنه أُكل على مائدته ﷺ وأنه قال: لست آكله ولا أحرمه. فلا تعارض هذه الأحاديث الحديث الذي ساقه الحنفية فقد تكلم في إسناده العلماء. قال الزيلعي: «قلت: غريب، وأخرج أبو داود في الأطعمة عن إسماعيل بن عياش عن ضمضم بن زرعة عن شريح بن عبيد عن أبي راشد الحبراني عن عبدالرحمن بن شبل أن رسول الله ﷺ نهى عن أكل لحم الضب، انتهى. وضمضم بن زرعة شامي، ورواية ابن عياش عن الشاميين صحيحة. قال المنذري في مختصره:

وإسماعيل بن عياش وضمضم فيهما مقال. وقال الخطابي: ليس إسناده بذاك. وقال البيهقي: لم يثبت إسناده إنما تفرد به إسماعيل بن عياش وليس بحجة» [٣٤، جـ٤، ص١٩٥]. فلو كان الحديثان بالدرجة نفسها لكان لقول الحنفية وجه. ثم إن الأدلة التي ساقها الحنفية لا تخلو من مناقشة واعتراض أضرب عنهما صفحًا خشية الإطالة مع التنبيه على أن حديث «ما اجتمع الحلال والحرام» قيل إنه ضعيف وقيل لا أصل له [٣٢، جـ٢، ص٢٣٦].

ومما تجدر ملاحظته أن هذه الوجوه الخمسة التي ذكرها الحنفية للتخلص من التعارض لا تخرج عن الجمع بين الأدلة أو ترجيح أحدها على الآخر أو نسخ أحدها للآخر.

ففي الوجه الأول دفع الحنفية التعارض في المثال المذكور بترجيح قوله تعالى ﴿فَٱقۡرَءُواْ مَا تَيَسَّرَ مِنَ ٱلۡقُرۡءَانِۚ﴾ وهو قطعي الثبوت على قوله عليه السلام «لا صلاة لمن لم يقرأ بفاتحة الكتاب» وهو ظني الثبوت. ودفعوا التعارض في المثال المذكور في الوجه الثاني بالجمع بين آية البقرة وآية المائدة من قبل الحكم. ودفعوا التعارض في المثال المذكور في الوجه الثالث بالجمع بين قراءة التشديد وقراءة التخفيف فحملوا كل واحدة على حالة. ودفعوا التعارض في المثال المذكور في الوجه الرابع بالنسخ فقالوا: إن آية سورة الطلاق متأخرة عن آية سورة البقرة فتكون ناسخة لها. ودفعوا التعارض في المثال المذكور في الوجه الخامس بترجيح الدليل الحاظر على الدليل المبيح وجعله ناسخًا له دلالة.

وإذا لم يستطع المجتهد دفع التعارض والتخلص منه بفقد ركنه أو أحد شروطه (أي إذا لم يستطع المجتهد دفع التعارض بالنسخ أو الترجيح أو الجمع) فقد تحقق التعارض في ذهنه لا في واقع الأمر نفسه وعندها فحكم التعارض عند الحنفية: إذا كان بين آيتين المصير إلى السنة. وإذا كان بين سنتين فالمصير إلى أقوال الصحابة أو القياس، ولهم تفصيل في هذه المسألة، وعند العجز يجب تقرير الأصول.

وقبل أن أنهي بيان منهج الحنفية في حكم التعارض لابد من بيان النقاط التالية:

الأولى: إذا تعارض حديثان عند الحنفية وحكموا بسقوطهما واللجوء إلى ما دونهما لعدم إمكانية نسخ أحدهما بالآخر أو ترجيح أحدهما على الآخر أو الجمع بينهما، فهل يلجأ المجتهد إلى أقوال الصحابة أم إلى القياس؟

والجواب أن المجتهد يلجأ إلى قول الصحابي باتفاق عند الحنفية إذا كان قوله مما لا يدرك بالرأي [٤، جـ٣، ص١٣٧] وكذا إذا كان قوله مما يدرك بالرأي في الراجح عندهم. وهذا ما صرح به الدبوسي [٦، ق٤١٤] ورجحه الكمال بن الهمام [٤، جـ٣، ص١٧٣]. وهذا أليق بمذهب الحنفية فيما أرى لأن قول الصحابي عندهم راجع إلى السنة [٤، جـ٣، ص ص٢، ١٣٢-١٣٣].

ولا يتعارض هذا مع ما ذهب إليه البزدوي والسرخسي فإنهما لم يشترطا العمل بالقياس أولاً. فقد ذكر البزدوي أقوال الصحابة معطوفة على القياس بالواو وذكر السرخسي القياس معطوفًا على أقوال الصحابة بأو. والواو و أو لا تفيدان الترتيب. وقال البزدوي والسرخسي بعد ذلك بأننا نعمل بالقياس أو أقوال الصحابة على ما عرف في ترتيب الحجج. ومعلوم عند الحنفية في ترتيب الحجج تقديم قول الصحابي على القياس لأن قول الصحابي ملحق بالسنة عندهم كما ذكرت. ولا يقدم القياس على قول الصحابي إلا في حالة واحدة وهي إذا كانت علته قطعية لأن القياس في هذه الحالة قطعي، وهو مقدم على خبر الآحاد الظني [٤، جـ٣، ص١١٦].

الثانية: هل هناك فرق بين حكم التعارض وبين المخلص منه؟ والجواب أن بينهما فرقًا عند من يذكرون العبارتين. فالمخلص من التعارض يكون على تقدير عدم تحققه بنفي ركنه أو أحد شروطه. وإذا لم يستطع المجتهد دفع التعارض والتخلص منه بوجه من الوجوه الخمسة المذكورة فقد تحقق التعارض في ذهنه وعندها فحكمه بين آيتين المصير إلى السنة... إلخ [٦، ق ق٤١٤-٤١٥؛ ٧، جـ٣، ص٨٩].

الثالثة: ذهب الكمال بن الهمام وأمير بادشاه [٤، جـ٣، ص١٣٧]، وابن أمير الحاج [٣٥، جـ٣، ص٣]، ومحب الله بن عبدالشكور وعبدالعلي الأنصاري [٥، جـ٢، ص١٨٩] إلى أن حكم التعارض: النسخ إن علم المتقدم وإلا فالترجيح إن أمكن وإلا فالجمع بقدر الإمكان، وإن لم يمكن تساقطا فالمصير في الحادثة إلى ما دونهما مرتبة إن وجد وإلا فالعمل بالأصل. وذهب الدبوسي [٦، ق ق٤١٤-٤١٥]، والبزدوي وعبدالعزيز البخاري [٧، جـ٣، ص٧٨]، والسرخسي [٢، جـ٢، ص١٣]، والخبازي [٨، ص ص٢٢٤-٢٢٥]، والنسفي [٣، جـ٢، ص ص٨٧-٨٨]، إلى أن حكم التعارض بين آيتين تركهما والمصير إلى السنة. وبين سنتين تركهما والمصير إلى أقوال الصحابة أو القياس على تفصيل في هذه المسألة. والسؤال هل بين منهج الدبوسي ومن وافقه وبين منهج الكمال بن الهمام ومن وافقه اختلاف بحيث نعتبر أن للحنفية منهجين في حكم التعارض؟

والجواب فيما يظهر لي بعد دراسة ما قاله الفريقان والتأمل فيه أن منهج الحنفية واحد في حكم التعارض. فالمخلص من التعارض الذي ذكره الدبوسي ومن تبعه لا يتعدي النسخ أو الترجيح أو الجمع كما تبين هذا من دراسة الأمثلة. فإذا لم يستطع المجتهد التخلص من التعارض بفقد ركنه أو أحد شروطه أي بالنسخ أو الترجيح أو الجمع، فقد تحقق التعارض في ذهنه. وعندها فحكمه عند الدبوسي ومن تبعه: سقوط الدليلين واللجوء إلى ما دونهما، وإلا فتقرير الأصول. وهذا عين ما ذكره الكمال بن الهمام، ومن تبعه تحت عنوان حكم التعارض. فقد جمع الكمال بن الهمام ومن تبعه تحت عنوان حكم التعارض ما ذكره الدبوسي ومن تبعه تحت عنوان المخلص من التعارض وعنوان حكم التعارض وبذلك يتبين أنه لا فرق بين المنهجين في الحقيقة.

الرابعة: يرى الحنفية أن أول طرق دفع التعارض النسخ. وأنه إذا علم التاريخ اندفع التعارض وهذا ما صرح به الدبوسي [٦، ق٤١٤]، والبزدوي [٧، جـ٣، ص٧٦]، والسرخسي [٢، جـ٢، ص١٢]، والكمال بن الهمام [٤، جـ٣، ص١٣٧]، ومحب الله بن عبدالشكور [٥، جـ٢، ص١٨٩]، وغيرهم. فهل يوجد فرق بين هذا القول وبين قول الدبوسي والبزدوي وغيرهما: إن المخلص من المعارضة يكون من خمسة أوجه: من قبل

الحجة ومن قبل الحكم ومن قبل الحال ومن قبل الزمان صريحًا ومن قبل الزمان دلالة؟ وكيف نوفق بين عدهم النسخ أول طرق دفع التعارض وبين ذكرهم له بعد دفع التعارض من قبل الحجة والحكم والحال بل وجعل كل وجه من هذه الوجوه متوقفًا على انعدام سابقه كما فعل الدبوسي [٦، ق ق ٤٢٠ - ٤٢٢]، والسرخسي [٢، جـ٢، ص١٨]. فقد قال السرخسي: «وأما بيان المخلص من المعارضات فنقول: يطلب هذا المخلص أولاً من قبل الحجة، فإن لم يوجد فمن الحكم، فإن لم يوجد فباعتبار الحال، فإن لم يوجد فبمعرفة التاريخ نصًا، فإن لم يوجد فبدلالة التاريخ»؟

والذي يظهر لي عدم تعارض الأقوال في ذلك ويمكن أن يجاب عن هذا الإشكال الذي لم أر أحدًا نبه إليه، من وجهين:

الوجه الأول: أن الدبوسي والبزدوي والسرخسي ومن وافقهم يرون تقديم النسخ على الترجيح وعلى الجمع ولا يتعارض هذا مع قولهم بأن التعارض يدفع من قبل الزمان صراحة، أو دلالـة، بعد قولهم: بأن التعارض يدفع من قبل الحجة، ومن قبل الحكم، ومن قبل الحال، لأن المقام هنا في بيان المخلص من التعارض. فذكروا أولاً المخلص بفقد الركن. ويكون المخلص من التعارض بفقد الركن بالنسخ وإلا فالترجيح وإلا فالجمع. والفرض عندهم هنا الجهل بالنسخ بدليل قول الدبوسي «إلا أنا جهلنا الآخِر فيثبت التعارض» [٦، ق٤١٤]، وقول البزدوي «الأصل في وقوع المعارضة الجهل بالناسخ والمنسوخ» [٧، جـ٣، ص٧٨]، وقول السرخسي «وإنما يقع التعارض لجهلنا بالتاريخ . . . فعرفنا أن الواجب في الأصـل طلب التـاريخ» [٢، جـ٢، ص١٢]. ولمـا تعذر القول بالنسخ قالوا بالترجيح فرجحوا المتواتر على خبر الآحاد لأن الترجيح يأتي بعد النسخ عندهم. وكذا يقال في قولهم: يكـون المخلص من جهة الحكم، فإن هذا على فرض الجهل بالمتأخر فيلجأ المجتهد إلى الترجيح. ولا يصح الترجيح في المثال المذكور لأن الترجيح عند الحنفية لا يصح إلا بوصف هو تابع ولا يكون عندهم بما يصلح بنفسه لقيام الحجة [٢، جـ٢، ص ص٢٤٩-٢٥١؛ ٤، جـ٣، ص ص١٥١-١٥٢؛ ٥، جـ٢، ص١٩٠؛ ٩، جـ٣، ص ص٣٨-٣٩]. ولا مجال لترجيح إحدى الآيتين، أعني آية البقرة وآية المائدة، الواردتان في حكم اليمين، على

الأخرى بوصف هو تابع كأن تكون إحدى الآيتين محكمة والأخرى ظاهرة أو إحداهما تدل على الحكم بعبارتها والأخرى بإشارتها، فينتقل المجتهد إلى الجمع بين الدليلين فيجمع بينهما من قبل الحكم بحمل إحدى الآيتين على حكم الدنيا والأخرى على حكم الآخرة كما سبق بيانه عند شرح المثال.

وما يقال في تخلصهم من التعارض على سبيل العدم من جهة الحكم يقال في تخلصهم منه بالجمع من جهة الحال. فالفرض الجهل بالقراءة المتأخرة، فيلجأ المجتهد إلى الترجيح ولا مرجح لإحدى القراءتين على الأخرى، فيلجأ المجتهد إلى الجمع بين القراءتين بحمل قراءة التشديد التي تقتضي جواز قربان الزوجة بانقطاع الدم والغسل على من حاضت أقل من أعلى مدة الحيض وحمل قراءة التخفيف التي تقتضي جواز قربان الزوجة إذا انقطع دمها وإن لم تغتسل على من حاضت أقصى مدة الحيض.

الوجه الثاني: أن الحنفية يقدمون النسخ على الترجيح وعلى الجمع إذا كانت الاحتمالات الثلاثة متساوية؛ أما إذا وجد دليل أو وجدت قرينة ترجح أحد الاحتمالات، فإنه يصار إليه فالجمع مثلاً يقدم على النسخ وعلى الترجيح عند الحنفية إذا وجدت قرينة ترجحه على غيره. وقد ذكر هذا عبدالعلي الأنصاري عند حديثه عن تعارض آية سورة البقرة مع آية سورة المائدة في حكم اليمين الغموس فقال «وقد يقال فيها قال مشايخنا نظر، هو أن سورة المائدة متأخرة نزولاً على سورة البقرة فلو كان بينهما تعارض وجب انتساخ الأولى بالثانية ولا سبيل للجمع بما ذكر فإن النسخ متقدم على الجمع. والجواب: أن سياق آية البقرة يقتضي كون المؤاخذة أخروية كما أشار إليه المصنف وحينئذ لا تعارض ولا نسخ، وإنما كان التعارض بحسب أول النظر وتقديم النسخ إنما هو إذا لم تكن قرينة على تعيين المراد» [٥، جـ٢، ص١٩٩].

والخلاصة أن حكم التعارض عند الحنفية: النسخ، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالجمع، فإن تعذر يسقط الدليلان ويصير المجتهد إلى ما بعدهما إن أمكن، وإلا فتقرير الأصول.

وقد وافق أبو الحسين البصري الحنفية في تقديم النسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع. ثم قال: فإن تعذر ذلك فالتخيير إن أمكن ولكن الأمة منعت منه فيرجع المجتهد إلى مقتضى العقل [٣٦، جـ١، ص ص٤١٩-٤٢٠؛ جـ٢، ص١٧٦].

ثانيًا: منهج الجمهور في حكم التعارض

لا يستطيع الباحث أن يجعل لجمهور الأصوليين من غير الحنفية منهجًا واحدًا في حكم التعارض، والمقصود بالجمهور هنا: المالكية والشافعية والحنابلة والمحدثون والظاهرية.

وللجمهور منهجان في حكم التعارض، فهم وإن اتفقوا جميعًا على تقديم الجمع على غيره من طرق دفع التعارض، مما جعلني أعتبرهم فريقًا مقابلاً للحنفية، إلا أنهم اختلفوا في تقديم الترجيح على النسخ. ولم يشذ عن هذا المنهج من غير الحنفية إلا أبو الحسين البصري كما ذكرت.

وليست عبارات الأصوليين من غير الحنفية صريحة في ترتيب طرق دفع التعارض كما هو الحال عند الحنفية وإن كانوا جميعًا يبدأون حديثهم ببيان أن أول طرق دفع التعارض الجمع بين الدليلين، وأول من قرر تقديم الجمع على غيره من طرق دفع التعارض الإمام الشافعي [٣٧، ص ص٣٤١-٣٤٢؛ ٣٨، ص٦٤].

ويمكن أن نقسم غير الحنفية إلى فريقين:

الفريق الأول: يرى تقديم الجمع بين الدليلين والعمل بهما ما أمكن، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالنسخ، فإن تعذر فالوقف، أو التساقط، أو التخيير، على خلاف وتفصيل في هذه المسألة سأبينه بعد عرض آراء الفريقين. وإلى هذا الرأي ذهب بعض المالكية كابن جزي [٣٩، ص١٦٢]، ومن الشافعية الجويني [٤١، جـ٢، ص ص١١٩٠-١١٩١، ١١٨٣]، وابن السبكي ووافقه البناني والعطار [٤٢، جـ٢، ص ص٤٠٥-٤٠٦]، وإلى هذا ذهب ابن حزم الظاهري أيضًا [٢٦، جـ١، ص ص ١٥٨، ١٦٧، ١٦٨].

الفريق الثاني: يوافق الفريق الأول في تقديم الجمع على غيره إلا أنهم يخالفون الفريق الأول في تقديم الترجيح على النسخ. فالنسخ مقدم على الترجيح عندهم. وإلى هذا الرأي ذهب بعض المالكية كالباجي [٢٨، ص٦٤٦] ومن الشافعية الغزالي [٢٩، جـ٢، ص ص١٣٩-١٤٠، ٣٩٥]، والشيرازي [٤٣، جـ٢، ص١٦٧؛ جـ١، ص ص٣٥٨-٣٥٩؛ ٤٤، جـ٢، ص١٣٩]، والفخر الرازي [١٦، ق٢، جـ٢، ص ص٥٤٢-٥٤٣، ٥٤٧]، وأبو يحيى الأنصاري [٤٥، ص ص١٤١-١٤٢]، والبيضاوي والأسنوي والبدخشي [٤٦، جـ٣، ص ص٢١٤-٢٢٠]، والأصفهاني [٤٧، جـ٢، ص ص٧٨٩-٧٩٢]. وهذا مذهب الحنابلة جميعًا كأبي يعلى الفراء [٣٠، جـ٢، ص ص٦١٥-٦٢٠، ٦٢٣]، وأبي الخطاب الكلوذاني [٤٨، جـ٣، ص ص١٩٩-٢٠١]، وابن قدامة ووافقه ابن بدران [٤٩، جـ٢، ص٤٥٧]، وابن النجار [١٥، جـ٤، ص ص٦٠٩-٦١٢]، وهو مذهب المحدثين جميعًا كالحازمي [٥٠، ص ص٩-١١]، وابن الصلاح [٥١، ص ص٤١٤-٤١٦]، والنووي والسيوطي [٥٢، جـ٢، ص ص١٩٧-١٩٨].

ويرى جمهور الأصوليين والفقهاء [٢، جـ٢، ص ص١٢، ١٨؛ ٢٧، جـ٤، ص٢٩٤؛ ٤٢، جـ٢، ص٤٠١؛ ٣٠، جـ٥، ص١٥٤٢] أن التعارض الواقع بين الأدلة ظاهري لا في الواقع ونفس الأمر. ومع ذلك فقد يقع التعارض في ذهن المجتهد فتعتدل الأمارتان في المسألة الواحدة من غير ترجيح إحداهما على الأخرى. وقد اختلف العلماء في حكم التعارض في هذه الحالة على عدة مذاهب:

الأول: يتخير المجتهد بينهما في العمل والقضاء، ويخير المستفتي. وهذا ما ذهب إليه أبو بكر الباقلاني، وأبو علي الجبائي، وابنه، وأبو يعلى، وابن عقيل، وأكثر الحنابلة، والغزالي، والفخر الرازي، والآمدي، [٥٣، جـ٢، ص١٧٧؛ ٢٨، ص١٦٣؛ ٥٤، جـ٢، ص٣٣٣؛ ٢٩، جـ٢، ص ص٣٩٣-٣٩٤؛ ١٧، جـ٤، ص١٩٨؛ ١٦، جـ٢، ق٢، ص٥٢٠؛ ١٥، جـ٤، ص٦١٣]. وفصَّل الفخر الرازي فقال: يتخير المجتهد في القضاء ولا يخير الخصمين، بخلاف الفتوى فإنه يخير المستفتي. والفرق بينهما أن القاضي نُصِّب لقطع الخصومات، وتخيير المتخاصمين لا يحقق هذا الهدف بل يزيد في الخصومة،

بخلاف تخيير المستفتي [١٦، جـ٢، ق٢، ص٥٢٠]. وخالف أبو بكر الباقلاني الرازي فقال ليس للمجتهد تخيير المستفتي ولا الخصوم [١٥، جـ٤، ص٦١٤].

الثاني: يتساقط الدليلان، نسب القرافي هذا المذهب إلى بعض الفقهاء [٥٥، ص٤١٧]، واختاره ابن بَرهان [٥٤، جـ٢، ص٣٣٤]. وإذا تساقط الدليلان يرجع المجتهد إلى البراءة الأصلية أو العموم [٤٠، جـ٢، ص٢٧٥؛ ٥٦، جـ٣، ق١٦٠؛ ٥٧، ص٢٤٣]. وعند الحنفية يتساقط الدليلان ويرجع المجتهد إلى ما دونهما، وإلا فيقرر الأصول كما سبق ذكره.

الثالث: إذا كان التعارض بين خبرين تساقطا وإذا كان بين آيتين فلا. وإلى هذا ذهب أبو بكر محمد بن داود من الظاهرية [٢٦، جـ١، ص ص١٧٣-١٧٤].

الرابع: الوقف عن العمل بكل واحد من الدليلين كتعارض البينتين [٥٣، جـ٢، ص١٧٧؛ ٥٧، ص٢٤٣].

والفرق بين الوقف وبين التساقط أن الوقف عن العمل بالدليلين يقتضي الانتظار إلى وجود مرجح فيعمل المجتهد به. بخلاف التساقط فإن المجتهد يتركهما ويرجع إلى غيرهما [٤٢، جـ٢، ص٤٠٢].

الخامس: التفصيل، فإذا كان في الواجبات يخير المجتهد فيها. وإذا كان في غير الواجبات كتعارض الإباحة مع التحريم تساقطا ورجع إلى البراءة الأصلية [٥٣، جـ٢، ص١٧٧؛ ٥٧، ص٢٤٣].

السادس: يأخذ المجتهد بالحظر، وإلى هذا ذهب أبو بكر الأبهري المالكي وبعض أصحاب الشافعي كالماوردي والروياني [٢٨، ص١٦٣؛ ٥٥، ص٤١٧؛ ٥٦، جـ٣، ق١٦٠].

السابع: يأخذ المجتهد بالإباحة، وإلى هذا ذهب أبو الفرج المالكي وداود الظاهري [٢٨، ص١٦٣].

ومما تجدر الإشارة إليه أن التعارض الذي ذكرت حكمه عند الأصوليين هو التعارض بين الأدلة عمومًا بقطع النظر عن كون أحدهما عامًا والآخر خاصًا، أو أحدهما مطلقًا والآخر مقيدًا، أو أحدهما من الكتاب والآخر من السنة، أو أحدهما سنة متواترة والآخر خبر آحاد، وهذا ما قرّره وبيّنه كثير من العلماء عند بحثهم المسألة [٣٦، جـ٢، ص ص١٧٥-١٧٦؛ ٤٣، جـ١، ص٣٦٣؛ ٤٧، جـ٢، ص٧٩٢؛ ٤٢، جـ٢، ص٤٠٦]. وإلا فعلى سبيل المثال جمهور الأصوليين من المالكية والشافعية والحنابلة والظاهرية يقدمون الخاص على العام ويخصصون العام بالخاص سواءً تقدم الخاص على العام أو اقترن به أو تأخر عنه [٢٨، ص١٦٠؛ ٣٦، جـ٢، ص١٧٦؛ ٤٣، جـ١، ص٣٦٣؛ ٣٠، جـ٢، ص٦١٥؛ ٢٦، جـ١، ص١٦٠].

وعلى الرغم من الجهد النافع والواضح الذي بذله المؤلفون في التعارض والترجيح بين الأدلة حديثًا إلا أن لي بعض الملاحظات على بعض ما كتبوه في حكم التعارض. وفيما يلي بيان ذلك:

أولًا: أجمل بدران أبو العينين في كتابه *أدلة التشريع المتعارضة* مناهج العلماء عند التعارض في ثلاثة:

المنهج الأول: النسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع، وإلا تساقط الدليلين ويصير المجتهد إلى ما بعدهما، وإلا فيعمل بالأصول، ونسب هذا إلى الكمال بن الهمام، وصدر الشريعة، ومحب الله بن عبدالشكور.

المنهج الثاني: الجمع بين الدليلين، فإن تعذر فالنسخ وإلا يسقط الدليلان ويعمل بما دونهما، وإلا يعمل بالأصول. ونسب هذا إلى عبدالعزيز البخاري من الحنفية، وإلى الغزالي من الشافعية، إلا أن الغزالي لا يرى العمل بالأصول، ثم قال: «ويشترك — يعني

الغزالي — مع البخاري في تقديم الجمع على النسخ ولم يرد ذكرٌ في هذا المنهج للترجيح كما لم يرد فيما قبله» [٥٨، ص٣٧].

المنهج الثالث: الجمع بين الدليلين، وإلا فالترجيح، ونسبه إلى الأسنوي [٥٨، ص٣٨].

وما ذهب إليه بدران غير مسلم من وجوه:

الوجه الأول: جعل للحنفية منهجين والراجح أن للحنفية منهجًا واحدًا كما بينت.

الوجه الثاني: أن عدم ذكر الترجيح عند صدر الشريعة وعبدالعزيز البخاري هنا لا يعني أنهما وغيرهما من الحنفية لا يقولان به، بل الترجيح طريق من طرق دفع التعارض. لكن الترجيح عندهم لا يكون إلا بوصف هو تابع كما بينت لذلك، قال صدر الشريعة «إذا ورد دليلان يقتضي أحدهما عدم ما يقتضيه الآخر في محل واحد في زمان واحد فإن تساويا قوة أو يكون أحدهما أقوى بوصف هو تابع فبينهما معارضة والقوة المذكورة رجحان، وإن كان أقوى بما هو غير تابع لا يسمى رجحانًا فلا يقال النص راجح على القياس. . .» [٩، جـ٣، ص٣٨].

الوجه الثالث: نسب المنهج الثالث للأسنوي وهو الجمع وإلا فالترجيح، وهذا منهج المالكية وبعض الشافعية كما بينت، فإنهم يقدمون الجمع، وإلا فالترجيح، وإلا فالنسخ. وظاهر مذهب الأسنوي أنه كالبيضاوي يقدم النسخ على الترجيح، بدليل أن الأسنوي شرح كلام البيضاوي ولم يعترض عليه.

الوجه الرابع: لم يذكر المؤلف في كتابه أن منهج الحنابلة وعدد من الشافعية والمحدثين، هو الجمع وإلا فالنسخ وإلا فالترجيح.

الوجه الخامس: لم يبين المؤلف حكم التعارض إذا وقع في ذهن المجتهد أو كان تعارضًا حقيقيًّا عند من يقول به.

الوجه السادس: ذكر المؤلف أن منهج البزدوي في دفع التعارض ترك الدليلين المتعارضين إلى ما بعدهما إن أمكن، وإلا فتقرير الأصول، ثم علق قائلاً: «ويلاحظ أن البزدوي قد طوى المراحل السابقة على ترك الدليلين المتعارضين إلى الدليل الأدنى وسكت عن الجمع والترجيح والنسخ ولعله سكت عنها لعلمها بين لمجتهدين أو لأنه لا يرى تحقيق التعارض إلا حين لا يتعرف على التاريخ ولا يوجد مرجح لأحد الدليلين على الآخر وحين لا يمكن الجمع بين الدليلين» [٥٨، ص٣٨].

والجواب عن ذلك أن البزدوي لم يسكت عن ذكر الجمع والترجيح والنسخ ولكنه كما سبق بيانه ذكر حكم المعارضة أولاً عند تحققها في ذهن المجتهد [٧، جـ٣، ص٧٨] ثم ذكر بعدها بعشر صفحات المخلص من المعارضة على سبيل عدم تحققها من خمسة أوجه [٧، جـ٣، ص٨٨]، وهذه الأوجه الخمسة لا تتعدى الجمع أو الترجيح أو النسخ كما بينت.

ثانيًا: أفرد السيد صالح عوض في الفصل الثالث في كتابه *دراسات في التعارض والترجيح عند الأصوليين* مطلبًا في ترتيب طرق دفع التعارض عند وقوعه ظاهرًا، وجعل العلماء فريقين؛ الأول: جمهور الأصوليين وقال إنهم يدفعون التعارض بالجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فالتوقف أو التخيير [٥٩، ص ص٢٨٣-٢٨٤]. والثاني: مذهب الحنفية وقال إن عبارات الأصوليين من الحنفية مختلفة في هذا المجال وذكر أن للسرخسي والبزدوي والنسفي منهجًا وهو البحث عن التاريخ وإلا يسقط الدليلان ويصير المجتهد إلى ما بعدهما، وإلا فيجب تقرير الأصول. ولصدر الشريعة منهج آخر وهو النسخ، وإلا فيطلب المخلص بفقد الركن أو الشرط فيجمع بينهما، وإلا يسقط الدليلان ويصير المجتهد إلى ما بعدهما، وإلا فيقرر الأصول. ثم ذكر منهج الكمال بن الهمام ومن تبعه في ترتيب طرق دفع التعارض وهي النسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع... وختم حديثه في هذا الموطن بأن عبدالعزيز البخاري شارح أصول البزدوي يوافق الجمهور في تقديم الجمع على غيره [٥٩، ص ص٣٠٣-٣٠٧].

وللسيد صالح عوض بحث في التعارض والترجيح عند علماء أصول الفقه ذكر فيه أن المخلص من التعارض بالترجيح، وإلا فالجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فترك العمل بالدليلين والبحث على ما بعدهما [٦٠، ص ص٢٧٥-٢٧٨].

ويلاحظ على ما ذكره السيد صالح عوض ما يلي:

الملاحظة الأولى: أنه جعل في كتابه غير الحنفية فريقًا واحدًا والصواب أنهم فريقان كما بينت عند عرض منهج غير الحنفية وهم الجمهور.

الملاحظة الثانية: جعل للحنفية ثلاثة مناهج والراجح كما بيّنت أن منهجهم واحد. والاختلاف بينهم في الشكل لا في المضمون.

الملاحظة الثالثة: القول بأن عبدالعزيز البخاري يوافق الجمهور في تقديم الجمع على غيره غير مسلم ولو كان منهج البزدوي أو عبدالعزيز البخاري تقديم الجمع على غيره لشاع عند الحنفية ولنبهوا على ذلك وناقشوه لتأييده أو إبطاله. هذا هو عبدالعلي الأنصاري ينبّه على أن رأي أحد الحنفية غير المشهورين موافق لرأي الشافعية في تقديم الجمع على غيره، ولو كان رأي البزدوي أو البخاري كذلك لذكره أولاً ولنبّه عليه لشهرتهما وأثرهما في علم الأصول عند الحنفية [٥، جـ٢، ص١٩٤]. ويؤكد ابن أمير الحاج أن الجمع لا يقدم على غيره عند الحنفية، ولو كان للبزدوي أو للبخاري رأي مخالف لنبّه عليه. ويبيّن ابن أمير الحاج أن الاستقراء تقديم الترجيح على الجمع [٣٥، جـ٣، ص٤]. بل إن عبدالعزيز البخاري نفسه يصرح أنه لا معنى للجمع بين الدليلين إذا عرف التاريخ [٧، جـ٣، ص٩٤]. ويضاف إلى ذلك ما سبق ذكره في النقطة الرابعة في ختام بيان منهج الحنفية.

الملاحظة الرابعة: كلام السيد صالح عوض في بحثه في التعارض والترجيح عند علماء الأصول بأن حكم التعارض الترجيح، وإلا فالجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فترك الدليلين يحمل على أنه رأي للباحث وإن كان لم يذكر صاحب هذا المنهج ولا أدلة ترجيحه [٦٠، ص ص٢٧٥-٢٧٨].

ثالثًا: ذكر عبدالعزيز البرزنجي في رسالته بعنوان «التعارض والترجيح بين الأدلة الشرعية» بأن للعلماء ثلاثة مذاهب في حكم التعارض؛ الأول: مذهب الجمهور وهو مذهب الأكثرية الساحقة من المتكلمين والأصوليين والمحدثين والمفسرين والفقهاء، ومنهم علماء المذاهب الأربعة والمعتزلة والشيعة، وهو الراجح عنده. ذهب هؤلاء إلى أن حكم التعارض الجمع، وإلا فالترجيح، وإلا فالنسخ، وإلا فسقوط المتعارضين [٦١، جـ١، ص ص٢٦٥-٢٦٦]. والمذهب الثاني لجمهور الحنفية وحكم التعارض عندهم: النسخ وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع، وإلا فسقوط الدليلين والعمل بالأدنى، وإلا فالعمل بالأصل ونسب إلى بعض الحنفية عدم القول بالترجيح [٦١، جـ١، ص ص٢٧٢-٢٧٤]. والمذهب الثالث لجمهور المحدثين وحكم التعارض عندهم الجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالتوقف أو الحكم بسقوط المتعارضين [٦١، جـ١، ص٢٨٢]. وبعد عرض الباحث للمذاهب الثلاثة، قال بأنه يرجح ويختار مذهب الجمهور ثم قال: «علمًا بأن هذا المسلك — يعني مسلك الجمهور — هو الذي ارتضاه الإمام الغزالي في *المستصفى* وبهذا يدفع ما يفهم من كلامه ظاهرًا من الاضطراب والاختلاف ومن كلام ابن السبكي في *جمع الجوامع* ومن كلام القاضي زكريا الأنصاري» [٦١، جـ١، ص٢٨٣].

ويلاحظ على ما ذكره البرزنجي ما يلي:

الملاحظة الأولى: جعل المذهب الثالث مقتصرًا على جمهور المحدثين، والصحيح أنه مذهب المحدثين جميعًا ومذهب علماء الأصول الحنابلة كأبي يعلى، وأبي الخطاب، وابن قدامة، وابن النجار، بعض المالكية كالباجي ومذهب جمهور الشافعية، كالشيرازي، والغزالي، والفخر الرازي، وأبي زكريا يحيى الأنصاري، والبيضاوي، وشارحي المنهاج كالسبكي، والأسنوي، والبدخشي، والأصفهاني، كما سبق ذكره.

الملاحظة الثانية: مذهب الغزالي وأبي زكريا يحيى الأنصاري ليس كمذهب الجمهور، بل هو كمذهب المحدثين وعبارتهما صريحة في تقديم النسخ على الترجيح. قال الغزالي «وإن عجزنا عن الجمع وعن معرفة المتأخر والمتقدم رجحنا» [٢٩، جـ٢،

ص٣٩٥]. وقال أبو زكريا الأنصاري: «فإن تعذر العمل بالمتعارضين بأن لم يكن بينهما جمع فإن علم المتأخر منهما في الواقع أي ولم ينس فناسخ للمتقدم منهما، وإلا أي وإن لم يعلم ذلك بأن تقارنا أو جهل التأخر أو المتأخر أو علم ونسي رجع إلى مرجح» [٤٥، ص١٤٢]. وأما مذهب السبكي في *جمع الجوامع* فهو كما قال البرزنجي وإن كان كلامه في *الإبهاج* يفيد موافقته للبيضاوي وأنه يقدم النسخ على الترجيح [٦٢، جـ٣، ص ص٢١٣-٢١٤].

الملاحظة الثالثة: جعل البرزنجي للحنفية منهجين وأن بعضهم لا يقولون بالترجيح. والصحيح كما سبق بيانه أن كل الحنفية يقولون بالترجيح. لكن الترجيح عندهم لا يكون إلا بوصف هو تابع كترجيح خبر الآحاد الذي يرويه فقيه على الخبر الذي يرويه غير فقيه. أما عند حديثهم عن تعارض القرآن مع خبر الآحاد أو القرآن مع القياس مثلاً، فإنهم لا يذكرون الترجيح، وإن كانوا يرون أن القرآن مقدم على خبر الآحاد وعلى القياس لكنهم لا يعتبرون هذا ترجيحًا. قال صدر الشريعة: «وإن كان — يعني أحد الدليلين — أقوى بما هو غير تابع لا يسمى رجحانًا فلا يقال النص راجح على القياس» [٩، جـ٣، ص٣٨]، وهذا المعنى قرّره كثير من الحنفية كالسرخسي [٢، جـ٢، ص ص٢٤٩-٢٥٢] وغيره كما سبق ذكره.

الملاحظة الرابعة: إطلاق عبارة أن مذهب المفسرين جميعًا كمذهب الجمهور فيها نظر. فالرازي مفسر وأصولي شافعي المذهب وهو يرى تقديم الجمع، وإلا فالنسخ، وإلا فالترجيح [١٦، ق٢، جـ٢، ص ص٥٤٢، ٥٤٧]، فمذهبه كمذهب المحدثين ومن وافقهم. والجصاص مفسر وأصولي، حنفي المذهب، وهو يرى كسائر الحنفية تقديم النسخ على الجمع كما يفهم من كلامه عند تعارض العام مع الخاص [٢٠، جـ١، ص ص٣٨١-٤١٩].

رابعًا: ذكر محمد الحفناوي في كتابه *التعارض والترجيح* أن للعلماء ثلاثة مذاهب في حكم التعارض؛ المذهب الأول: للجمهور وهو الجمع، وإلا فالترجيح، وإلا فالنسخ، وإلا فالتساقط [٦٣، ص٦٤]. المذهب الثاني: لجمهور الحنفية وهو: النسخ، وإلا

فالـترجيح، وإلا فالجمع. . . [٦٣، ص٧٢]. المذهب الثالث: لجمهور المحدثين وهو الجمع، فالنسخ، فالترجيح، وإلا فالتوقف، أو السقوط [٦٣، ص٧٨].

ويلاحظ أن الحفنـاوي تابع البرزنجي في أنه جعل المذهب الأول للجمهور وهذا يوحي أنه مذهب الأصوليين كافة من غير الحنفية والمحدثين. والصحيح أن مذهب الحنابلة جميعًا وبعض المالكية وكثير من الشافعية كمذهب المحدثين كما بينت. ثم اعتبر الحفناوي مذهب جمهور الحنفية النسخ، وإلا فالترجيح، وإلا فالجمع، والصحيح أن هذا مذهب كل الحنفية. وقد بينت عند الرد على ما قاله البرزنجي منشأ هذا الوهم وبيان أن للحنفية مذهبًا واحدًا لا مذهبين.

وبعد عرض آراء العلماء في حكم التعارض لابد من بيان أدلتهم وبيان الراجح منها:

أدلة القائلين بتقديم الجمع

١ ـ اللفظ وضع للدلالة على كل مفهومه فكانت دلالته عليه دلالة أصلية، ودلالة اللفظ على جزء مفهومه دلالة تبعية. فإذا عملنا بكل واحد من اللفظين المتعارضين من وجه دون وجه، فنكون قد تركنا العمل بالدلالة التبعية. وإذا عملنا بأحد اللفظين المتعارضين دون الآخر بأن جعلناه ناسخًا، أو راجحًا على غيره، فقد تركنا العمل بالدلالة الأصلية. وترك العمل بالدلالة التبعية بالعمل باللفظين معًا أولى من ترك العمل بالدلالة الأصلية بترك أحد اللفظين [١٦، جـ٢، ق٢، ص٥٤٢].

٢ ـ الجمـع بين الـدليلين يصـون كلام الله وكـلام رسوله ﷺ عن سمات العجز والنقص، لأنـه يؤدي إلى توافق الأدلة لا إلى تخالفها، فكان أولى من النسخ أو الترجيح [١٠، ص٦٩٣؛ ٥٠، ص٩].

٣ ـ الجمع أولى من النسخ، ومن الترجيح، لأن الأصل في اللفظ الإعمال لا الإهمال [٦٤، ص٤٨٨].

٤ ـ تخصيص العام وهو ضرب من ضروب الجمع بين العام وبين الخاص أولى من نسخ الخاص أو نسخ بعض العام لأن التخصيص والنسخ وإن كانا خلاف الأصل إلا أن التخصيص أولى لأنه أكثر وقوعًا حتى قيل ما من عام إلا وقد خص منه [٥، جـ١، ص ص٢٦٥، ٣٤٨؛ ٤٩، جـ٢، ص ص١٦٥-١٦٦].

٥ ـ جمع النصوص المتعارضة منهج الصحابة فهو أولى بالاتباع. فعندما سئل ابن عباس وهو حبر الأمة وترجمان القرآن عن قوله تعالى ﴿ فَيَوْمَئِذٍ لَّا يُسْأَلُ عَن ذَنۢبِهِۦٓ إِنسٌ وَلَا جَآنٌّ ﴾ [١، سورة الرحمن، آية ٣٩] مع قوله ﴿ فَوَرَبِّكَ لَنَسْـَٔلَنَّهُمْ أَجْمَعِينَ ﴾ [١، سورة الحجر، آية ٩٢] قال رضي الله عنه يسألون في موضع ولا يسألون في موضع. فجمع بين الدليلين [٦٥، ص١٥٩].

٦ ـ جمع النصوص المتعارضة والتوفيق بينها منهج الفقهاء عند تعارض الأقوال ومن أمثلة ذلك:

ا ـ إذا أوصى محمد بعين لأحمد ثم أوصى بها لعمرو. فالصحيح التشريك بينهما.

ب ـ إذا قامت بينة على أن جميع الدار لزيد، وقامت أخرى على أن جميعها لعمرو، فإن الدار تقسم بينهما، سواءً أكانت في يدهما، أم لم تكن في يد واحد منهما [٦٤، ص ص٤٨٨-٤٨٩]. ولا يقتصر هذا المنهج عند تعارض الأقوال بل هو مطرد حتى في النصوص الشرعية. وقد نص على هذا الإمام الشافعي [٣٧، ص ص٣٤١-٣٤٢]، والإمام أحمد [٣٠، جـ٢، ص ص٦١٥-٦١٨].

أدلة القائلين بتقديم الترجيح

١ ـ تقديم الراجح على المرجوح هو المعقول. وهو ما أطبقت عليه العقول، فإن المرجوح عند مقابلة الراجح ليس دليلاً، فليس في إهماله إهمال لدليل شرعي، لذلك انعقد الإجماع على تقديم الراجح على المرجوح [٥، جـ٢، ص١٩٥؛ ٣٥، جـ٣، ص٥].

٢ - تقديم الراجح على المرجوح صنيع الصحابة فقد قدموا قوله عليه السلام «إذا جلس بين شعبها الأربع ثم جهدها فقد وجب الغسل» [١٨ ، جـ١ ، ص٧٦]، الذي يوجب الغسل على من جامع وإن لم ينزل على قوله عليه السلام «إنما الماء من الماء» [١٩ ، جـ١ ، ص٢٦٩] الذي لا يوجب الغسل على من جامع ولم ينزل [٦١ ، جـ١ ، ص٢٨٩].

٣ - تقديم الراجح على المرجوح عمل الأصوليين فهم يقدمون المحكم على المفسر وعلى النص وعلى الظاهر، ويقدمون عبارة النص على إشارته وعلى دلالته وعلى اقتضائه، ويقدمون المنطوق على المفهوم [٣٥، جـ٣، ص ص٤-٥].

٤ - تقديم الترجيح على الجمع عمل أبي حنيفة [٣٥، جـ٣، ص٤]، فقد قدم حديث «فيما سقت السماء والعيون أو كان عثريا العشر وما سقي بالنضح نصف العشر» [١٨ ، جـ٢ ، ص١٣٣]، الذي يوجب الزكاة في كل ما خرج من الأرض وإن قل عن خمسة أوسق. على حديث «ليس فيما دون خمسة أوسق صدقة» [١٨ ، جـ٢ ، ص١٣٣] الذي لا يوجب الزكاة إلا على الخمسة أوسق وما زاد عليها. وكان بإمكانه أن يجمع بين الحديثين فيعمل بالخاص فيما دل عليه ويعمل بالعام فيما وراء ذلك كما فعل الأئمة الثلاثة، مالك [٢٢، جـ١، ص٣٣٦]، والشافعي [٢٣، جـ١، ص٣٨٢]، وأحمد [٢٤، جـ٢، ص٢٠٦]، ووافقهم في ذلك الصاحبان [٧، جـ١، ص٢٩٢].

أدلة القائلين بتقديم النسخ

١ - إجماع الأمة على القول بالنسخ في موضع إمكان التخصيص، فإنه ورد في عدة الوفاة قوله تعالى ﴿ وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا يَتَرَبَّصْنَ بِأَنفُسِهِنَّ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا ﴾ [١ ، سورة البقرة، آية ٢٣٤]، وقوله تعالى ﴿ وَٱلَّذِينَ يُتَوَفَّوْنَ مِنكُمْ وَيَذَرُونَ أَزْوَٰجًا وَصِيَّةً لِّأَزْوَٰجِهِم مَّتَٰعًا إِلَى ٱلْحَوْلِ غَيْرَ إِخْرَاجٍ ﴾ [١ ، سورة البقرة، آية ٢٤٠]. فإن العلماء قالوا إن الآية الأولى ناسخة للثانية مع إمكانية العمل بالآيتين بأن يكون قوله ﴿ أَرْبَعَةَ أَشْهُرٍ وَعَشْرًا ﴾ تقريرًا لبعض ما في الآية الأخرى، فإنها موجودة في السَّنة أو تجب السَّنة وأربعة أشهر وعشر زيادة عليها [١٠ ، ص٦٩٣].

٢ ـ قول ابن عباس رضي الله عنهما «كان أصحاب رسول الله ﷺ يتبعون الأحدث فالأحدث من أمره» [١٩، جـ٢، ص٧٨٤]، وهذا يدل على أن الصحابة كانوا يقدمون النسخ على غيره [٢٠، جـ٢، ص٢٧٣؛ ٥، جـ٢، ص٣٤٨؛ ٤٩، جـ٢، ص١٦٢].

٣ ـ تقديم النسخ على الجمع عمل أبي حنيفة والصاحبين فإنهم قالوا إن حديث «استنزهوا من البول فإن عامة عذاب القبر فيه» [٣٤، جـ١، ص١٢٨]. الذي يدل على نجاسة البول عامة سواءً أكان بول إنسان أم بول إبل أم غيره نسخ حديث العرنيين وفيه أن النبي ﷺ أمرهم أن يشربوا من أبوال الإبل وألبانها [١٨، جـ٧، ص١٣]، وهو يدل على طهارة بول الإبل مع أنه كان بإمكانهم الجمع بين الحديثين كما فعل المالكية [٢٢، جـ١، ص٢٧]، والحنابلة [٢٤، جـ٦، ص١٨٩] فقالوا بول الإبل طاهر وما عداه من البول نجس. وأما موافقة الشافعية للحنفية في هذه المسألة فليس تقديمًا للنسخ على الجمع، وإنما قالوا إن أمر النبي ﷺ العرنيين بشرب بول الإبل لا يخرجه عن النجاسة وإنما جاز التداوي به مع نجاسته لفقدانه الطاهر الذي يقوم مقامه [٢٣، جـ١، ص٧٩].

مناقشة أدلة كل فريق وبيان الراجح منها

مناقشة أدلة القائلين بتقديم الجمع

١ ـ لا نسلم أن النسخ أو الترجيح يقتضي صفة النقص والعجز. فالنسخ ثابت بإجماع المسلمين ولم ينكره إلا أبو مسلم الخراساني ولا يعتد برأيه. وكذا الترجيح، فإن العمل بالراجح وترك المرجوح ما اتفقت عليه العقول. وقد ادعى الحنفية الإجماع على العمل بالراجح. وما اتفقت عليه العقول أو انعقد عليه الإجماع لا يقتضي النقص والعجز.

٢ ـ كما أنه ثبت عن الصحابة الجمع بين النصوص المتعارضة، كذلك ثبت عنهم ترجيح النصوص الراجحة على المرجوحة والقول بنسخ المتأخر للمتقدم كما تبين عند عرض الأدلة. فليس قولكم بأن الجمع بين النصوص المتعارضة منهج الصحابة، أولى من القول بأن الترجيح أو النسخ منهج الصحابة.

٣ ـ نمنع أن يكون صنيع الفقهاء دليلاً على تقديم الجمع على غيره من طرق دفع التعارض، لأن المطلوب أولاً إثبات أن الجمع مقدم على غيره، فإذا ثبت ذلك وجب على الفقهاء دفع التعارض بالجمع. ثم إن هذا القول معارض بمثله، فإن من صنيع الفقهاء دفع التعارض بالترجيح وبالنسخ.

مناقشة أدلة القائلين بتقديم الترجيح

١ ـ سلمنا تقديم الراجح على المرجوح هو المعقول. ولكن ليس ذلك ابتداءً، وإنما إذا لم يمكن الجمع بين النصوص المتعارضة. أما إذا أمكن الجمع فهو أولى. ولذلك إن أريد انعقاد الإجماع على القول بالترجيح إذا تعذر الجمع فهذا ما نقول به ونؤيده. وإن أريد انعقاد الإجماع على القول بالترجيح ابتداءً فهذا ما لا نسلمه.

٢ ـ القول إن الترجيح عمل الصحابة مسلم في بعض الأمثلة ولكن هذا عند تعذر الجمع. وقد ثبت أيضًا أن عمل الصحابة الجمع بين الأدلة كقول ابن عباس «يُسألون في موضع ولا يُسألون في موضع.»

٣ ـ نحن نوافق الحنفية في تقديم عبارة النص على غيرها من طرق الدلالات وتقديم المحكم على المفسر والنص والظاهر. وذلك لما ثبت من أدلة تفيد قوة عبارة النص فتقدم على غيرها. وقوة المحكم فيقدم على غيره.

٤ ـ نمنع الاستدلال بتقديم أبي حنيفة الترجيح على الجمع لأن المطلوب أولاً إثبات أن الترجيح مقدم على الجمع كما سبق ذكره.

مناقشة أدلة القائلين بتقديم النسخ

١ ـ نمنع أن تكون الأمة قد أجمعت على القول بالنسخ في موضع التخصيص في المثال المذكور، ولا يصح القول بالتخصيص في هذا المثال لا عند الجمهور الذين يرون أن التخصيص قصر العام على بعض أفراده بدليل. ولا عند الحنفية الذين يرون أن

التخصيص قصر العام على بعض أفراده بدليل مستقل مقترن. هذا من جهة؛ ومن جهة أخرى، فإن دعوى الإجماع التي ذكرت غير مسلمة، فقد ذهب مجاهد إلى أن الآية محكمة لم تنسخ وهذا ما رجحه مصطفى زيد في كتابه *النسخ في القرآن الكريم*، وقال لا تعارض بين الآيتين، فالآية الأولى تتحدث عن واجب الزوجة التي يتوفى عنها زوجها، والآية الثانية تتحدث عن حق هذه الزوجة. ففي الآية الأولى ما يقرر هذا الواجب لأنها تأمرهن أن يتربصن بأنفسهن ثم تقول ﴿ فَإِذَا بَلَغْنَ أَجَلَهُنَّ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ فِيمَا فَعَلْنَ فِيٓ أَنفُسِهِنَّ بِٱلْمَعْرُوفِ ﴾. أما الآية الثانية، فإنها تقرر أن للزوجة حقاً بدليل قوله تعالى ﴿وَصِيَّةً لِّأَزْوَٰجِهِم﴾، ﴿ مَّتَٰعًا إِلَى ٱلْحَوْلِ ﴾، ثم تمنع إخراجهن بقوله تعالى ﴿غَيْرَ إِخْرَاجٍ﴾ [٦٦، جـ٢، ص٧٨١].

٢ ـ يحمل قول ابن عباس على أن الصحابة كانوا يتبعون الأحدث فالأحدث إذا ثبت بالدليل أن الأحدث ناسخ لما قبله أو تعذر الجمع والترجيح.

٣ ـ نمنع الاستدلال بتقديم أبي حنيفة النسخ على الجمع لأن المطلوب أولاً إثبات أن النسخ مقدم على الجمع.

والذي يترجح لي بعد مناقشة الأدلة أن التعارض الواقع بين الأدلة أول ما يدفع بالجمع بينها، فإن تعذر فبالترجيح، فإن تعذر فبالنسخ، وذلك لقوة أدلة القائلين بتقديم الجمع على غيره، حتى بعد مناقشة بعضها. وكذلك يبقى الترجيح أولى من النسخ، لأن النسخ خلاف الأصل كما سبق أن بينت، والأصل أن الدليل محكم غير منسوخ ما لم يثبت أنه منسوخ بدليل صحيح. وأما ما أورده الحنفية بأن صنيع الصحابة تقديم النسخ على غيره، وكذلك تقديم الترجيح على الجمع، فهذا في غير محل النزاع. فإن مسألتنا التي نبحث فيها اختلاف العلماء في تقديم الجمع على النسخ أو على الترجيح عند تساوي الاحتمالات جميعها وعدم وجود دليل أو قرينة ترجح أحد الاحتمالات المذكورة على غيره. أما إذا وجدت قرينة ترجح أحد الاحتمالات، فإنه يصار إليه. وكذا إذا وجدت قرينة تثبت أن أحد الأدلة ناسخ للآخر فإنه يصار إلى النسخ. وقد ذكرتُ فيما سبق أن الحنفية قالوا بالجمع بين آية

سورة البقرة التي توجب المؤاخذة باليمين الغموس وبين آية المائدة التي لا توجب المؤاخذة باليمين الغموس بحمل الآية الأولى على حكم الآخرة والآية الثانية على حكم الدنيا. ولم يقل الحنفية بالنسخ هنا لوجود قرينة على تعيين المراد وهو أن سياق آية البقرة يقتضي أن تكون المؤاخذة أخروية [٥، جـ٢، ص١٩٩].

وإذا تعذر الجمع بين الدليلين المتعارضين، أو ترجيح أحدهما على الآخر، أو نسخ أحدهما للآخر، فما هو موقف المجتهد؟ وقد اختلف العلماء في هذه المسألة فمنهم من قال بالتخيير، ومنهم من قال بالوقف، ومنهم من قال بالتساقط، ومنهم من قال يأخذ المجتهد بالحظر، ومنهم من قال يأخذ المجتهد بالإباحة، كما سبق ذكره مفصلاً. وفيما يلي أدلة كل فريق.

أدلة القائلين بالتخيير

١ ـ إذا تعارض دليلان وتعذر الجمع بينهما أو ترجيح أحدهما على الآخر أو نسخ أحدهما بالآخر، فلا يخلو الأمر من أحد احتمالات أربعة: العمل بالدليلين وهو محال لأنه جمع بين النقيضين، أو طرح الدليلين وهذا لا يجوز لأنه إخلاء الواقعة عن الحكم، أو استعمال أحد الدليلين من غير مرجح وهذا تحكم ولا يجوز، فلا يبقى إلا التخيير [٢٩، جـ٢، ص ص١٤٠، ٣٧٩؛ ٢٨، ص١٦٤].

٢ ـ العمل بالدليل الشرعي واجب بحسب الإمكان، والقول بتخيير المجتهد إعمال للدليل الشرعي من حيث الجملة وهذا أولى من القول بالتساقط لما فيه من إلغاء الدليل الشرعي بالكلية [٥٥، ص٤١٧].

٣ ـ لا يمتنع التخيير بين الأدلة لأنه مما جاء به الشرع، ومن أمثلة ذلك [٢٩، جـ٢، ص ص٣٧٩ـ٣٨١؛ ١٦، جـ٢، ق٢، ص ص٥٠٩ـ٥١٠؛ ١٧، جـ٤، ص١٩٨]:

ا - ورد التخيير في خصال الكفارة بين الإطعام، أو الكسوة، أو تحرير رقبة، قال تعالى ﴿ لَا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَٰكِن يُؤَاخِذُكُم بِمَا عَقَّدتُّمُ الْأَيْمَانَ ۖ فَكَفَّارَتُهُ إِطْعَامُ عَشَرَةِ مَسَاكِينَ مِنْ أَوْسَطِ مَا تُطْعِمُونَ أَهْلِيكُمْ أَوْ كِسْوَتُهُمْ أَوْ تَحْرِيرُ رَقَبَةٍ ۖ فَمَن لَّمْ يَجِدْ فَصِيَامُ ثَلَاثَةِ أَيَّامٍ ﴾ [١، سورة المائدة، آية ٨٩].

ب - من ملك مائتين من الإبل خير بين إخراج خمس بنات لبون أو أربع حقاق لقوله عليه الصلاة والسلام «فإذا زادت على عشرين ومائة ففي كل أربعين بنت لبون وفي كل خمسين حقة» [٣١، جـ٢، ص١٣٠].

جـ - المسافر مخير بين القصر والإتمام في الصلاة الرباعية عند الشافعية [٢٣، جـ١، ص ص٢٦٢، ٢٧١]، وعند الحنابلة [٢٤، جـ١، ص٥٠٩] لقوله تعالى ﴿ وَإِذَا ضَرَبْتُمْ فِي الْأَرْضِ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ أَن تَقْصُرُوا مِنَ الصَّلَاةِ إِنْ خِفْتُمْ أَن يَفْتِنَكُمُ الَّذِينَ كَفَرُوا ﴾ [١، سورة النساء، آية ١٠١]، ولقوله عليه الصلاة والسلام لعمر عندما سأله ما لنا نقصر وقد أمنا؟ فقال: «صدقة تصدق الله بها عليكم فاقبلوا صدقته» [١٩، جـ١، ص٤٧٨].

د - من دخل الكعبة له أن يستقبل أي جانب شاء لأنه في كل الأحوال يكون مستقبلاً شيئًا من الكعبة.

أدلة القائلين بالتوقف

إن المجتهد متعبد باتباع غالب الظن ولم تحصل له غلبة الظن في مسألة ما فوجب عليه أن يتوقف [٢٩، جـ٢، ص٣٧٩].

أدلة القائلين بالتساقط

قال الحنفية إذا تعارض دليلان ولم يثبت عند المجتهد نسخ أحدهما للآخر أو ترجيح أحدهما على الآخر أو الجمع بينهما، فعندها يحصل تعارض في ذهنه ويسقط الدليلان ويصير

المجتهد إلى ما دونهما رتبة لأن العمل بأحدهما على التعيين ترجيح من غير مرجح . ولا يجوز التخيير عندهم بين الأدلة لأن أحدهما منسوخ لكنهم جهلوا التاريخ فالتخيير بين الأدلة تخيير بين حكم الله وما ليس حكمًا لله وهذا غير جائز.

أدلة القائلين بأن المجتهد يعمل بالدليل المبيح

قال أصحاب هذا الرأي يعمل المجتهد بالدليل المبيح لأن الأصل عندنا الإباحة . والأدلة على أن الأصل في المنافع الإباحة [٦٧ ، جـ٨، ص١٠٦]:

١ ـ قوله تعالى ﴿ هُوَ ٱلَّذِى خَلَقَ لَكُم مَّا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا ﴾[١ ، سورة البقرة، آية ٢٩].

٢ ـ قوله تعالى ﴿ وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ ﴾ [١ ، سورة الجاثية، آية ١٣].

٣ ـ قوله تعالى ﴿ أَلَمْ تَرَوْا۟ أَنَّ ٱللَّهَ سَخَّرَ لَكُم مَّا فِى ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَمَا فِى ٱلْأَرْضِ وَأَسْبَغَ عَلَيْكُمْ نِعَمَهُۥ ظَٰهِرَةً وَبَاطِنَةً ﴾ [١ ، سورة لقمان، آية ٢٠].

٤ ـ قوله تعالى ﴿ قُلْ مَنْ حَرَّمَ زِينَةَ ٱللَّهِ ٱلَّتِىٓ أَخْرَجَ لِعِبَادِهِۦ وَٱلطَّيِّبَٰتِ مِنَ ٱلرِّزْقِ ﴾ [١ ، سورة الأعراف، آية ٣٢].

أدلة القائلين بأن المجتهد يعمل بالدليل الحاظر

١ ـ العمل بالدليل الحاظر أولى للاحتياط ، فإن من ترك مباحًا لاشيء عليه ؛ أما من فعل محظورًا، فإنه يأثم . يؤيد هذا ما رواه البخاري تعليقًا عن حسان بن أبي سنان «دع ما يريبك إلى ما لا يريبك» [١٨ ، جـ٣، ص٤]. وقال عليه الصلاة والسلام «ما اجتمع الحلال والحرام إلا غلب الحرام الحلال» [٣٣، جـ٢ ، ص٢٣٦].

٢ ـ تقديم الحظر على الإباحة أصل من الأصول المتبعة عند الفقهاء ولهذا الأصل أمثلة كثيرة منها:

ا - لو اجتمع في العين الواحدة حظر وإباحة، كالمتولد مما يؤكل ومما لا يؤكل قدم التحريم.

ب - لو طلق إحدى نسائه بعينها ثم نسي من طلق، حرم عليه وطء الجميع.

جـ - لو اشتبهت أختًا لإنسان من الرضاعة بأجنبية حرمتا عليه.

د - لو اشترى اثنان جارية حرم عليهما الاستمتاع بها تغليبًا للحظر على الإباحة [١٧، جـ٤، ص٢٩٥؛ ٢٨، ص٦٧٣].

مناقشة الأدلة وبيان الراجح منها

مناقشة أدلة القائلين بالتخيير

١ - أجمعت الأمة على امتناع تخيير المكلفين في مسائل الاجتهاد وهو جمع بين النقيضين فهو محال.

٢ - يلزم القائلين بالتخيير جواز تخيير الحاكم للمتخاصمين وكذلك المفتي للعامي ولا يخفى ما في هذا الأمر من فساد [١٧، جـ٤، ص١٩٧؛ ٢٩، جـ٢، ص ص٣٧٩-٣٨٢].

٣ - ما ذكرتموه من أمثلة في الشرع تجيز التخيير يصح الاستدلال به في حالة تعارض أمارة الحظر مع أمارة الإباحة. أما في حالة تعارض أمارة الحظر مع أمارة الوجوب، فإن الأدلة التي ذكرت لا تفيد المدعي [١٦، جـ٢، ق٢، ص٥١٠].

٤ - الأصل في الأحكام الشرعية عدم التخيير كما هو ثابت ومعلوم في جل الأحكام، وما ذكر من أمثلة جاز فيها التخيير شرعًا لا تصح أن تكون أصلاً يعارض الأصل الذي ثبت باستقراء جل أحكام الشريعة.

مناقشة أدلة القائلين بالتساقط

لا يجوز القول بتساقط الأدلة لأن أحدها يتضمن حكم الله في المسألة، فالقول بتساقطها والعمل بغيرها ترك للدليل الذي تضمن الحكم وهذا غير جائز. وأما لو قيل: إننا نترك الدليلين ونعمل بما بعدهما. وهذا الدليل الذي نأخذ الحكم منه موافق لأحد الدليلين المتروكين. فإننا نقول هنا ينشأ محظور آخر، وهو أن هذا يقودنا إلى الترجيح بكثرة الأدلة، فإن الدليل الذي عملنا به بعد تساقط الدليلين يوافق أحدهما. فكان ترجيحًا له ولأحد الدليلين المتساقطين على الدليل الآخر الذي حكمنا بسقوطه. وفي هذا محظوران: الأول، أنه ترجيح بكثرة الأدلة وقد نص الحنفية على منع الترجيح بكثرة الأدلة ما لم يبلغ المروي الشهرة أو التواتر [٤، جـ٣، ص١٦٩]، كما أنه يؤدي إلى الترجيح بدليل يصلح بنفسه لقيام الحجة وهذا غير جائز عند الحنفية، لأن الترجيح عندهم لا يكون إلا بوصف هو تابع كما بينت في هذا البحث.

وأما أدلة القائلين بالحظر وأدلة القائلين بالإباحة، فإن كلا منها معارض بمثله فلا يصح الاستدلال بأي منها، إضافة إلى أن حديث «ما اجتمع الحلال والحرام. . .» لا أصل له كما سبق ذكره. وكذلك استدلال الفقهاء لا يصح دليلاً على أن الحظر أصل، وإنما يصح لهم الاستدلال بذلك بعد أن يثبتوا أن الحظر أصل، وإن كانت الأمثلة المذكورة كلها تدخل تحت باب العمل بالاحتياط.

والذي يترجح لي بعد دراسة أدلة كل فريق أنه إذا تعذر الجمع أو الترجيح أو النسخ، فالواجب على المجتهد أن يتوقف إلى أن يظهر له دليل، فإن خاف فوات المسألة وجب عليه الرجوع إلى غيره من المجتهدين ويكون حكمه في المسألة التي توقف فيها حكم العوام وذلك لأن أدلة التخيير أو التساقط أو الإباحة أو الحظر لا تخلو من اعتراضات ومناقشات، ورغم الرد على تلك الاعتراضات من كل فريق إلا أنها لا تبقى صالحة للاستدلال بها وإثبات المدعى.

الخاتمـــة

أختم هذا البحث بذكر أهم النتائج التي توصلت إليها وهي :

١ ـ للحنفية منهج واحد عند تعارض الأدلة فهم يقدمون النسخ ، فإن تعذر فالترجيح ، فإن تعذر فالجمع ، فإن تعذر فإن الأدلة تتساقط ، ويعمل المجتهد بما بعدهما فإن كان بين آيتين تساقطتا وعمل بالسنة ، وإن كان بين سنتين تساقطتا وعمل بأقوال الصحابة ، إلا إذا كان القياس قطعيًا فإنه مقدم على أقوال الصحابة ، وإلا فيعمل بالأصول .

٢ ـ حكم التعارض والمخلص منه عبارتان مختلفتان في المعنى عند من يذكرهما من الحنفية وهما تساويان مصطلح حكم التعارض عند من يقتصر على ذكره دون ذكر المخلص من التعارض . والأول منهج المتقدمين من الحنفية عمومًا والثاني منهج المتأخرين منهم ممن ألف على الجمع بين طريقة الفقهاء والمتكلمين .

٣ ـ الأوجه الخمسة التي ذكرها الحنفية لدفع التعارض لا تتعدى النسخ أو الترجيح أو الجمع .

٤ ـ لم يذكر الحنفية الترجيح في بعض المواطن لدفع التعارض وليس هذا إنكارًا للترجيح ، بل لأن الترجيح عندهم لا يكون بدليل مستقل وإنما بوصف هو تابع .

٥ ـ غير الحنفية لهم منهجان لدفع التعارض بين الأدلة ، فهم وإن اتفقوا على تقديم الجمع على غيره إلا أنهم اختلفوا هل يقدم الترجيح على النسخ أم العكس . فذهب المالكية وبعض الشافعية وابن حزم الظاهري إلى تقديم الترجيح على النسخ . وذهب أكثر الشافعية والحنابلة والمحدثون إلى تقديم النسخ على الترجيح .

٦ ـ اختلاف العلماء في تقديم الجمع على الترجيح أو النسخ في حالة تساوي هذه الاحتمالات ؛ أما إذا وجدت قرينة تقوي أحد هذه الاحتمالات فإنه يصار إليه .

٧ ـ الراجح عند تعارض الأدلة تقديم الجمع بينها، فإن تعذر فالترجيح، فإن تعذر فالنسخ، فإن تعذر فالواجب على المجتهد التوقف، وإن خاف فوات الواقعة وجب عليه سؤال غيره من المجتهدين. ويكون حكمه حكم العوام في تلك المسألة.

والحمدلله رب العالمين.

المراجـــع

[١] *القرآن الكريم*.

[٢] السرخسي، أبو بكر محمد بن أحمد بن أبي سهل. *أصول السرخسي*. تحقيق أبي الوفاء الأفغاني. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٣هـ.

[٣] النسفي، أبو البركات عبدالله بن أحمد. *كشف الأسرار شرح المنار*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٦م.

[٤] أمير بادشاه، محمد أمين بن محمود. *تيسير التحرير*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٥٠هـ.

[٥] ابن عبدالشكور، محب الله. *مسلم الثبوت*، ومعه شرحه *فواتح الرحموت* لعبدالعلي الأنصاري. ط١. بيروت: دار صادر، ١٣٢٢هـ.

[٦] الدبوسي، أبو زيد عبيد الله بن عمر. *تقويم أصول الفقه وتحديد أدلة الشرع*. مخطوطة مصورة بدار الكتب المصرية رقمها ٢٥٥ فرع أصول الفقه.

[٧] علاء الدين البخاري، عبدالعزيز بن أحمد بن محمد. *كشف الأسرار عن أصول البزدوي*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٩٧٤م.

[٨] الخبازي، جلال الدين عمر بن محمد. *المغني في أصول الفقه*. تحقيق محمد مظهر بقا. ط١. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٣هـ.

[٩] صدر الشريعة، عبيد الله بن مسعود. *التوضيح شرح التنقيح*، وعليه *التلويح* للتفتازاني وحاشية *الفنري على التلويح* وحاشية ملا خسرو وعبدالحكيم عليه أيضا. ط١. القاهرة: المطبعة الخيرية، ١٣٢٢هـ.

[١٠] السمرقندي، علاء الدين محمد بن أحمد. *ميزان الأصول في نتائج العقول*. تحقيق محمد زكي عبدالبر. ط١. الدوحة: مطابع الدوحة الحديثة، ١٤٠٤هـ.

[١١] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[١٢] الفيومي، أحمد بن محمد بن علي. *المصباح المنير في غريب الشرح الكبير للرافعي*. القاهرة: مصطفى الحلبي، ١٣٤٢هـ.

[١٣] الزبيدي، محمد بن محمد بن محمد الحسيني الملقب بمرتضى. *تاج العروس من جواهر القاموس*. بنغازي: دار ليبيا، ١٩٦٦م.

[١٤] ابن نجيم، محمد بن إبراهيم. *فتح الغفار بشرح المنار ـ المعروف بمشكاة الأنوار في أصول الفقه*. القاهرة: مصطفى الحلبي، ١٣٥٥هـ.
[١٥] ابن النجار، محمد بن أحمد بن عبدالعزيز الفتوحي. شرح *الكوكب المنير المسمى بمختصر التحرير*. تحقيق نزيه حماد ومحمد الزحيلي. ط١. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٧م.
[١٦] الرازي، محمد بن عمر بن الحسين. *المحصول في علم الأصول*. تحقيق طه جابر العلواني. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٠هـ.
[١٧] الآمدي، أبو الحسن علي بن أبي علي بن محمد، *الإحكام في أصول الأحكام*. تعليق عبدالرزاق عفيفي. الرياض: مؤسسة النور، ١٣٨٧هـ.
[١٨] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الجامع الصحيح المسند المختصر من حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه*. استانبول: المكتب الإسلامي، ١٩٧٩م.
[١٩] النيسابوري، مسلم بن الحجاج القرشي. صحيح مسلم. تحقيق محمد فؤاد عبدالباقي. ط١. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٩٥٥م.
[٢٠] الجصاص، أحمد بن علي الرازي. *الفصول في الأصول*. تحقيق عجيل النشمي. ط١. الكويت. وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ١٤٠٥هـ.
[٢١] الكاساني، أبو بكر بن مسعود بن أحمد. *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. قدّم له وخرّج أحاديثه أحمد مختار عثمان. القاهرة: مطبعة العاصمة، د.ت.
[٢٢] عليش، محمد بن أحمد بن محمد. شرح *منح الجليل على مختصر خليل*. طرابلس ـ ليبيا: مكتبة النجاح، د.ت.
[٢٣] الشربيني، محمد الخطيب. مغني *المحتاج إلى معرفة ألفاظ المنهاج*. بيروت: دار الفكر، ١٩٧٨م.
[٢٤] البهوتي، منصور بن يونس بن إدريس. *كشاف القناع عن متن الإقناع*. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، د.ت.
[٢٥] القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد الأنصاري. *الجامع لأحكام القرآن*. القاهرة: دار الكتاب العربي، ١٣٨٧هـ.
[٢٦] ابن حزم، أبو محمد علي بن أحمد بن سعيد. *الإحكام في أصول الأحكام*. ط٢. بيروت: دار الجيل، ١٩٨٧م.
[٢٧] الشاطبي، أبو إسحق إبراهيم بن موسى بن محمد اللخمي. *الموافقات في أصول الشريعة*. تعليق عبدالله دراز. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، د.ت.
[٢٨] الباجي، أبو الوليد سليمان بن خلف. *إحكام الفصول في أحكام الأصول*. تحقيق عبدالله الجبوري. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٩هـ.
[٢٩] الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد بن محمد بن أحمد الطوسي. *المستصفى من علم الأصول*. القاهرة: المطبعة الأميرية، ١٣٢٢هـ.

[٣٠] أبو يعلى الفراء، أبو يعلى محمد بن الحسين الفراء. *العدة في أصول الفقه*. تحقيق أحمد سير مباركي. ط٢. القاهرة: مطبعة المدني، ١٤١٠هـ.

[٣١] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث الأزدي. *سنن أبي داود*. تحقيق محمد محيي الدين عبدالحميد. ط٢. القاهرة: المكتبة التجارية الكبرى، ١٩٥٠م.

[٣٢] العجلوني، إسماعيل بن محمد. *كشف الخفا ومزيل الإلباس عما اشتهر من الأحاديث على ألسنة الناس*. أشرف على طبعه وتصحيحه أحمد القلاش. ط٤. بيروت: مؤسسة الرسالة، د. ت.

[٣٣] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر. *الدر المنثور في التفسير بالمأثور*. بيروت: محمد أمين دمج، د. ت.

[٣٤] الزيلعي، أبو محمد عبدالله بن يوسف. *نصب الراية لأحاديث الهداية*. ط١. القاهرة: دار المأمون، ١٣٥٧هـ.

[٣٥] ابن أمير الحاج، محمد بن محمد بن الحسن. *التقرير والتحبير على تحرير الكمال بن الهمام*. ط١. القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية، ١٣١٧هـ.

[٣٦] ابن الطيب البصري، أبو الحسين محمد بن علي. *المعتمد في أصول الفقه*. تحقيق خليل الميس. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[٣٧] الشافعي، محمد بن إدريس بن العباس القرشي المطلبي. *الرسالة*. تحقيق أحمد شاكر. ط١. القاهرة: مصطفى الحلبي، ١٩٤٠م.

[٣٨] الشافعي، محمد بن إدريس المطلبي. *اختلاف الحديث*. تحقيق عامر أحمد حيدر. ط١. بيروت: مؤسسة الكتب الثقافية، ١٩٨٥م.

[٣٩] ابن جزي، أبو القاسم محمد بن أحمد الكلبي الغرناطي. *تقريب الوصول إلى علم الأصول*. تحقيق محمد علي فركوس. ط١. الجزائر: دار الأقصى، ١٤١٠هـ.

[٤٠] الشنقيطي، عبدالله بن إبراهيم العلوي. *نشر البنود على مراقي السعود لمبتغي الرقي والصعود*. المغرب: مطبعة فضالة، د. ت.

[٤١] الجويني، أبو المعالي عبدالملك بن عبدالله. *البرهان في أصول الفقه*. تحقيق عبدالعظيم الديب. ط٢. القاهرة: دار الأنصار، ١٤٠٠هـ.

[٤٢] المحلي، محمد بن أحمد بن محمد بن إبراهيم. شرح *جمع الجوامع ومعه حاشية العطار*. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٤٣] الشيرازي، أبو إسحق إبراهيم بن علي بن يوسف. *شرح اللمع*. تحقيق عبدالمجيد تركي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٤٤] الشيرازي، أبو إسحق إبراهيم بن علي الفيروز آبادي. *الوصول إلى مسائل الأصول*. تحقيق عبدالمجيد تركي. ط١. بيروت: دار الغرب الإسلامي، ١٤٠٨هـ.

[٤٥] الأنصاري، أبو يحيى زكريا. *غاية الوصول شرح لب الأصول*. القاهرة: عيسى الحلبي، د. ت.

[٤٦] الأسنوي، أبو محمد جمال الدين عبدالرحيم بن الحسين بن علي. *نهاية السول شرح منهاج الوصول إلى علم الأصول*، ومعه *مناهج العقول* للبدخشي. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨١م.

[٤٧] الأصفهاني، شمس الدين محمود بن عبدالرحمن. *شرح المنهاج للبيضاوي في علم الأصول*. تحقيق عبدالكريم النملة. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ.

[٤٨] الكلوذاني، أبو الخطاب محفوظ بن أحمد بن الحسن. *التمهيد في أصول الفقه*. تحقيق مفيد أبي عمشة ومحمد علي. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٤٠٦هـ.

[٤٩] ابن قدامة، موفق الدين أبو محمد عبدالله بن أحمد. *روضة الناظر وجنة المناظر*، ومعه *نزهة الخاطر العاطر* لابن بدران. بيروت: دار الكتب العلمية، د. ت.

[٥٠] الحازمي، أبو بكر محمد بن موسى الهمذاني. *الاعتبار في الناسخ والمنسوخ من الآثار*. تعليق راتب حاكمي. ط١. حمص: مطبعة الأندلس، ١٣٨٦هـ.

[٥١] ابن الصلاح، تقي الدين أبو عمرو عثمان بن المفتي. *مقدمة ابن الصلاح ومعه محاسن الاصطلاح*. تحقيق عائشة عبدالرحمن. القاهرة: دار الكتب، ١٩٧٤م.

[٥٢] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن بن أبي بكر. *تدريب الراوي في شرح تقريب النواوي*. تحقيق عبدالوهاب عبداللطيف. ط٢. القاهرة: دار الكتب الحديثة، ١٩٦٦م.

[٥٣] الحسيني، أبو بكر بن عبدالرحمن بن شهاب الدين العلوي. *الترياق النافع بإيضاح وتكميل مسائل جمع الجوامع*. ط١. حيدر آباد، الهند: مطبعة دائرة المعارف النظامية، ١٣١٢هـ.

[٥٤] ابن بَرهان، أحمد بن علي. *الوصول إلى الأصول*. تحقيق عبدالحميد أبي زنيد. الرياض: مكتبة المعارف، ١٤٠٣هـ.

[٥٥] القرافي، شهاب الدين أبو العباس أحمد بن إدريس. *شرح تنقيح الفصول في اختصار المحصول*. ط١. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية، ١٣٩٣هـ.

[٥٦] الزركشي، محمد بن بهادر بن عبدالله. *البحر المحيط في أصول الفقه*. نسخة مايكروفيلم مصورة في مكتبة جامعة الإمام محمد بن سعود برقم ٤٧٠، وأصل الكتاب في مكتبة أحمد الثالث بتركيا رقمه ٢/٧٢١.

[٥٧] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *إرشاد الفحول إلى تحقيق الحق من علم الأصول*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٤٧هـ.

[٥٨] بدران، بدران أبو العينين. *أدلة التشريع المتعارضة ووجوه الترجيح بينها*. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٥م.

[٥٩] عوض، السيد صالح. *دراسات في التعارض والترجيح عند الأصوليين*. ط١. القاهرة: دار الطباعة المحمدية، ١٩٨٠م.

[٦٠] عوض، السيد صالح. «بحث في التعارض والترجيح عند علماء أصول الفقه.» *مجلة أضواء الشريعة*، الرياض، ع٨ (جمادى الآخرة، ١٣٩٧هـ)، ص ص٢٦٧-٣٠٩.

[٦١] البرزنجي، عبداللطيف عبدالله عزيز. *التعارض والترجيح بين الأدلة الشرعية*. ط١. بغداد: مطبعة العاني، ١٣٩٧هـ.

[٦٢] السبكي، علي بن عبدالكافي وولده عبدالوهاب بن علي بن عبدالكافي. *الإبهاج في شرح المنهاج*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٤هـ.

[٦٣] الحفناوي، محمد إبراهيم. *التعارض والترجيح عند الأصوليين وأثرهما في الفقه الإسلامي*. ط١. المنصورة: دار الوفاء، ١٩٨٥م.

[٦٤] الأسنوي، جمال الدين عبدالرحيم بن الحسين. *التمهيد في تخريج الفروع على الأصول*. تحقيق محمد حسن هيتو. ط١. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٠هـ.

[٦٥] الشيرازي، أبو إسحق إبراهيم بن علي الفيروز آبادي. *التبصرة في أصول الفقه*. تحقيق محمد حسن هيتو. دمشق: دار الفكر، ١٩٨٠م.

[٦٦] زيد، مصطفى. *النسخ في القرآن الكريم*. ط٣. المنصورة: دار الوفاء، ١٤٠٨هـ.

[٦٧] الشوكاني، محمد بن علي بن محمد. *نيل الأوطار شرح منتقى الأخبار من أحاديث سيد الأخيار*. القاهرة: مطبعة مصطفى الحلبي، د. ت.

Conflict between the Verses of the Quran and the Traditions of the Prophet

Hussein M. Al Tartori
Associate Professor, Department of Islamic Culture, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. This research deals with the conflict between the verses of the Quran and the traditions of the Prophet. It explains the different viewpoints of the scholars in this concern. I trried to answer some of the questions which face the students of this subject. I also illustrated the Shafii and Hanbali points of view and corrected the mistakes of contemporary authors who were not accurate when they quoted from their resources in this subject.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٤١-١٧٨ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

أثـر برنـامـج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع

محمد مصطفى أبو عليا

مركز التطوير التربوي، الأونروا، اليونسكو، عمان، الأردن

ملخص البحث. تتلخص مشكلة البحث في إبراز أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل طلاب الصف التاسع. واقتصر البحث على بناء هذا البرنامج وكذلك بناء مقياس عادات الدراسة كأداة للكشف عن مدى تحسن تلك العادات لدى الطلاب وبالتالي تحسين مستوى التحصيل الدراسي.

وقد تم تطبيق البرنامج الإرشادي المؤلَّف من عشر جلسات إرشادية على عشرة طلاب من الصف التاسع كمجموعة تجريبية، في حين لم يتم تطبيق البرنامج على المجموعة الضابطة.

وبعد تطبيق البرنامج تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي، وكذلك في عادات الدراسة. وقد أشارت النتائج الإحصائية التي تم التوصل إليها إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\propto$ =٠٫٠٥) لصالح المجموعة التجريبية في حالتي التحصيل الدراسي وعادات الدراسة. ويبين هذا البحث أثر البرنامج العلاجي في تحسين مستوى تحصيل الطلاب الدراسي، وكذلك في تحسين عاداتهم الدراسية، الأمر الذي يوفر لهم تكيفًا أكاديميًا سليمًا.

المقدمــة

يعد التحصيل الدراسي من الموضوعات التي تستحوذ على اهتمام الآباء والمعلمين والطلبة باعتباره مؤشرًا وانعكاسًا للجهود المبذولة في تربية النشء. ولا يعد بالضرورة ارتفاع أو تدني درجات الطلبة في الامتحانات إلى تميّز أو ضعف في قدراتهم العقلية [١، ص١٦٨]، ولا يمكن القول إن الذكاء هو المسؤول فقط عن التحصيل الدراسي، لأن العديد من الدراسات أثبتت أن معاملات الارتباط بين مقاييس القدرة العقلية ومقاييس التحصيل تتراوح بين ٣٠,-٨٠,٠ [٢، ص٨٩]. وهذا يعني أن جزءًا مهمًا من التباين في التحصيل تقرره عوامل القدرة العقلية، كما يعني ذلك أن هناك عوامل أخرى غير تلك المتمثلة في نتائج اختبارات الذكاء تفسر نسبة جوهرية من التباين في التحصيل. فالذكاء ضروري للتحصيل إلا أنه لا يكفي بمفرده للنجاح الأكاديمي. وبذلك فإن هنالك عوامل أخرى تؤثر في التحصيل الدراسي مثل الدافعية والمتغيرات الانفعالية والاجتماعية والتعليمية ومنها عادات الدراسة.

ويلاحظ أن كثيرًا من الطلبة لا يحصلون على النتائج التي يرجونها ليس لأنهم لا يبذلون الجهد الكافي، بل ربما لأنهم لا يحسنون تنظيم الوقت، أو لأنهم يتبعون عادات دراسية خاطئة.

وبسبب تأثير العادات الدراسية في التحصيل الدراسي، فإن تحسين هذه العادات يمكن أن يرفع المستوى التحصيلي للطلبة، خاصة أنها متعلمة ويمكن التعامل معها والتأثير فيها من المعلمين بعامة والمرشدين منهم بخاصة. ولعل هذا كله يضفي على البحث الحالي أهمية خاصة، والذي يسعى إلى اختبار تأثير برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة على تحصيل الطلبة، عله يسعف في تطوير عادات دراسية جيدة تسهم في رفع تحصيل الطلبة إلى الحد الممكن.

وقد كانت هذه المسألة موضع اهتمام كثير من الباحثين، فقد كانت دراسة أبو علام [٣، ص ص٦٦-٩١] من أحدث الدراسات التي تناولت مقاييس عادات الدراسة. فقد

قام بدراسة لخصائص الصورة الجامعية لمقياس براون وهولتزمان Brown and Holtzman المعرب للعادات الدراسية، وذلك على عينة تألفت من ٩٤ طالبًا و ٤٨٢ طالبة بقسم علم النفس بجامعة الكويت. وتوصل إلى معامل ثبات مقيس بمعامل الفا ٨٠, ٠ لمقياس الوقت ٧٥, ٠ لمقياس العمل، ٨٦, ٠ للمقياس الكلي للعادات الدراسية. كما وجد أن المقياس المعرب لا يقل في مستوى دقته عن المقياس الأمريكي.

واستخدم الباحث المعدل العام محكًا لدراسة صدق المقياسين الفرعيين والمقياس الكلي للعادات الدراسية. وقد تراوحت معاملات الصدق بين ١٦, ٠ و ٢٤, ٠ وقد كان الهدف من الدراسة استخدام المقياس في إرشاد الطلاب الذين يرغبون في الدراسة بالولايات المتحدة الأمريكية وسيلة للتعرف إلى الطلاب الذين قد يواجهون صعوبات دراسية بسبب عادات دراسية غير فعالة. كما استخدمت القائمة كأداة لتشخيص هذه الصعوبات.

ودرس فطيم [٤، ص ص١١٣-١٣٩] العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية البحرين الجامعية وطالباتها بعد تطبيق قائمة براون وهولتزمان. وتوصل إلى أن هناك علاقة ارتباطية دالة بين درجات الطلاب والطالبات في استبانة عادات الدراسة واتجاهاتها ومستوياتهم في التحصيل الأكاديمي. كما توصلت إلى فروق لصالح الإناث على استبانة براون وهولتزمان، لاسيما في الجانب العملي (عادات الاستذكار).

أما سليمان [٥، ص ص١٤٤-١٦٣] فقد تناولت بالدراسة «عادات الاستذكار ومشكلاته وعلاقته بالتفوق الدراسي.» وقامت بتطبيق استبانة عادات الاستذكار للمرحلة الثانوية على ٢٧٠ طالبًا وطالبة من المتفوقين تحصيليًا والعاديين. وتوصلت الدراسة إلى ما مؤداه أنه توجد علاقة موجبة ودالة بين عادات الاستذكار ومستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وكذلك توجد فروق دالة بين المتفوقين والعاديين في اختبار عادات الاستذكار.

وقامت الفرخ [٦] بدراسة حول أثر الإرشاد الجمعي للأمهات والطالبات في التحصيل العلمي لطالبات الصف الثالث الثانوي العلمي. وتناولت الدراسة ثلاث مجموعات من الطالبات:

١ ـ المجموعة التجريبية الإرشادية الأولى وعددها ١٥ طالبة، وقد تم إرشادهن وأمهاتهن في مجموعات حيث كانت مجموعات الطالبات منفصلة عن مجموعات الأمهات.

٢ ـ مجموعة تم فيها إرشاد الطالبات وحدهن.

٣ ـ المجموعة الضابطة.

وتوصلت الباحثة إلى أن إرشاد الأمهات، وكذلك إرشاد الطالبات، له تأثير في التحصيل الدراسي للطالبات، وأن الفروق كانت ذات دلالة بين المجموعات الثلاث حيث كان أفضل الأداء للمجموعة الأولى تلتها المجموعة الثانية فالمجموعة الثالثة.

ولمعرفة مدى تأثير تدريب الطلاب في المهارات الدراسية، فقد أجرى بيلي Baily [٧، ص٢٦١] مقارنة بين طلبة الصف الثالث الابتدائي، حيث تألفت عينة الدراسة من ٣٣ طالبًا من الذين لديهم تأخر دراسي. وقد دربت المجموعة التجريبية على المهارات الدراسية. وبعد ذلك تمت مقارنتهم مع ١٣ طالبًا من الصف الثالث الابتدائي و ٣٢ طالبًا من الصف السادس الابتدائي ممن لديهم تأخر دراسي أيضًا، ولكنهم لم يتلقوا تدريبًا على المهارات الدراسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا للتدريب على عادات الدراسة في علامات أفراد المجموعة التي درِّبت على تلك المهارات الدراسية، حيث حصل أفرادها على علامات أعلى من علامات المجموعة الضابطة التي لم يحصل أفرادها على أي تدريب.

وتناولت زيسات Ziesat [٨، ص٩٥٦] تأثير عادات تأجيل الدراسة في التحصيل الدراسي حيث تناولت بالدراسة ٥٦ طالبًا من جامعة ديول في أمريكا ممن يؤجلون دراستهم. وقد وزعتهم في مجموعتين: المجموعة الأولى، وهي المجموعة التجريبية التي أخضعت للحوافز والتعزيز الذاتي عند عدم تأجيل الدراسة، وللعقاب الذاتي عند التأجيل. أما المجموعة التجريبية الثانية، وهي الضابطة، فلم تخضع لأي علاج. وأظهرت نتائج

الدراسة وجود تحسن ذي دلالة في التحصيل الدراسي لأفراد المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت تدريبات لمعالجة التأجيل، بينما لم يظهر أي تحسن في التحصيل الدراسي للمجموعة الضابطة.

أما اللبابيدي [٩]، فقد كشفت عن العادات التي يتبعها الطلبة — في المستوى الجامعي — في الاستعداد والدراسة والاتجاهات التي يكونونها نحو دروسهم ومعلميهم والدراسة بشكل عام. كما تناولت بحث العلاقة بين عادات الطلبة في الدراسة واتجاهاتهم نحوها وتحصيلهم الأكاديمي. وتساءلت بشكل أساسي عن العادات والاتجاهات التي ترتبط بالتحصيل المرتفع والعادات والاتجاهات التي ترتبط بالتحصيل المتدني.

وقد طبقت صورة مترجمة ومعدلة عن قائمة مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها لبراون وهولتزمان على عينة من طلبة السنة الأولى من الجامعة الأردنية التي تألفت من ٦٢٥ طالبًا وطالبة، حيث جمعت الدرجة الكلية وأربع درجات فرعية على قائمة مسح عادات الدراسة والاتجاهات نحوها، كذلك المعدل التراكمي والدرجات الفعلية في عدد المساقات التي درسها الطالب في فصل دراسي واحد.

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن جميع معاملات الارتباط بين التحصيل وعادات الدراسة واتجاهاتها كانت موجبة، وقد اقتربت معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على القائمة والمعدل التراكمي للطلبة من ٠,٥٠، وتشكل هذه النتيجة دلالة صدق نسبية للقائمة. كما توصلت إلى أن الطلبة ذوي التحصيل الدراسي المرتفع يتبعون عادات دراسية جيدة كالتخطيط الدراسي والتركيز والدقة والنظام والترتيب والمثابرة، بينما يتبع الطلبة من ذوي التحصيل الدراسي المتأخر عادات دراسية غير فعالة.

وتناول لوم Lum [١٠، ص١٠٩] ثلاث مجموعات مكونة من ٦٠ طالبًا متباينة تحصيليًا: عالية، ومتوسطة، ومتأخرة، للتعرف إلى عاداتهم واتجاهاتهم الدراسية باستخدام قائمة براون وهولتزمان. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من بينها أن الطلبة ذوي

التحصيل المتفوق يتميزون بدوافع أعلى نحو الدراسة ويكونون أكثر ثقة بالنفس ولديهم القدرة على المثابرة، كما توصلت الدراسة إلى أن المجموعة المتأخرة تحصيليًا تكون معتمدة على الآخرين في إنجاز الواجبات البيتية.

ويتضح مما تقدم وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين عادات الدراسة التي يتبعها الطلاب وتحصيلهم الدراسي، الأمر الذي يعني أن تحسين العادات الدراسية للطلاب المتأخرين دراسيًا من خلال تطبيق برنامج إرشادي جمعي علاجي يمكن أن يرفع من مستوى تحصيلهم الدراسي.

مشكلة الدراسة

من المتعارف عليه أن التحصيل الدراسي يتأثر بمجموعة من العوامل من بينها مهارات الدراسة وقدرة الطلبة على التعامل مع المواد الدراسية بأساليب معينة، وعليه فقد جاءت هذه الدراسة بهدف دراسة فعالية برنامج إرشاد جمعي في تحسين التحصيل الأكاديمي. وبالتحديد تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال التالي: ما تأثير تعريض الطلبة منخفضي التحصيل لجلسات إرشاد جمعي علاجي في مهارات الدراسة على تحسين مستوى التحصيل الدراسي؟

فروض الدراسة

وفي ضوء ذلك فقد تم وضع الفروض التالية:

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تلقت تدريبًا على عادات الدراسة والمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب على عادات الدراسة في التحصيل الدراسي كما تقيسها اختبارات نصف الفصل الثاني.

٢ ـ توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات الدراسة، كما تقيسها استبانة عادات الدراسة.

تعريف مصطلحات الدراسة

عادات الدراسة: هي الطرق التي يتبعها الطلبة في دراستهم وفي حل مشكلاتهم التعليمية التي يواجهونها، وتتضمن هذه العادات عادات تجنب التأخير وطرق العمل.

المعدل الدراسي: هو مقدار ما يحصِّله الطالب من المعارف نتيجة لأدائه في اختبارات نصف الفصل الثاني الدراسي ٨٩/٩٠م، ويتضمن معدل المواد التالية: الرياضيات، والعلوم، واللغة الإنجليزية، والتربية الاجتماعية والوطنية، واللغة العربية، والتربية الإسلامية.

الإرشاد الجمعي العلاجي: هو عشر جلسات جمعية علاجية شملت عشرة طلاب من ذوي التحصيل المتدني، بهدف مناقشة وتنفيذ الموضوعات المتضمنة في برنامج عادات الدراسة.

عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة الحالية من ٢٠ طالبًا من ذوي التحصيل المتدني وقد تم اختيارهم من صف دراسي واحد من مجتمع الدراسة المؤلف من ٨٠ طالبًا موزعين على أربع شعب صفية من الصف التاسع في مدرسة ذكور النزهة الإعدادية الأولى التابعة لوكالة الغوث الدولية في مدينة عمان، ويمثلون الطلبة الذين حصلوا على درجات متدنية في الفصل الدراسي الأول من عام ٨٩/١٩٩٠م. وتطوع هؤلاء الطلبة للمشاركة في جلسات الإرشاد الجمعي العلاجي حيث تم توزيعهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين هما:

١ - *المجموعة التجريبية:* تكونت من عشرة طلاب تعرضوا لعشر جلسات من جلسات الإرشاد الجمعي، بمعدل لقاء واحد في نهاية كل أسبوع ولمدة عشرة أسابيع.

٢ - *المجموعة الضابطة:* تكونت من عشرة طلاب لم يتعرضوا للجلسات العشر.

وحيث إن التحصيل الدراسي يتأثر بمجموعة من العوامل والتي من أبرزها الذكاء والوضع الاقتصادي الاجتماعي والدافعية وأسلوب المعلم وطرائق التدريس ومناخ الصف الفيزيقي، والكتاب المدرسي، وعادات الدراسة وعوامل النضج . . ، ولأن الدراسة الحالية تهدف إلى اختبار أثر برنامج إرشادي جمعي علاجي في عادات الدراسة في تحصيل طلاب الصف التاسع، فقد تم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة متماثلتين في المستوى التحصيلي (انظر جدول رقم ٢) ومن المستوى الصفي نفسه وهو الصف التاسع ومن الشعبة نفسها. وفي هذا تحييد للخبرات التعليمية للطلبة، وكذلك لطرائق التدريس وللمناخ الصفي، فضلاً عن تماثل المستوى الاقتصادي للمجموعتين. كذلك تم ضبط عامل النضج وذلك بتحييد الفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج في عادات الدراسة وهي عشرة أسابيع. وبذلك يمكن القول إن أي تحسن أو عدمه في المستوى التحصيلي للمجموعة التجريبية يعزى إلى برنامج عادات الدراسة.

أدوات الدراسة

١ ـ مقياس التحصيل: هو المعدل التحصيلي للطلبة في اختبارات نصف الفصل الثاني ٨٩/ ١٩٩٠م.

٢ ـ مقياس عادات الدراسة لبراون وهولتزمان.

الخلفية النظرية

طور مقياس براون وهولتزمان لكي يساعد المربين والباحثين على فهم ظاهرة عادات الدراسة ومواجهتها، وهو أداة يسهل تطبيقها لقياس عادات الدراسة، وكذلك لقياس الدافعية للدراسة، وبعض الاتجاهات نحو الأنشطة المدرسية التي لها أهميتها في داخل الصف.

وقد كشفت الدراسات والبحوث التي أجريت على هذه الأداة عن أنها يمكن أن تكون مؤشرًا مفيدًا يساعدنا على التنبؤ بالتحصيل الدراسي للطلبة، فارتباطها بالمقاييس المختلفة للاستعدادات العقلية منخفض، مما يدل على أن قدرتها التنبؤية تستند في قياسها

لأبعاد ترتبط بالتحصيل الدراسي. والمقياس نتاج لسلسلة طويلة من البحوث العلمية، وقد ظهرت الصورة الأولى له عام ١٩٥٣م، ثم أجريت عليها تعديلات في صياغة البنود، مع بقاء الشكل الأساسي في الصورة الحالية دون تغيير. كذلك أضيفت بعض البنود، بحيث أصبح عدد بنود المقياس مائة بند بدلاً من ٧٥ بندًا في الصورة الأولى، تغطي أربعة أبعاد رئيسة هي:

ا ـ تجنب التأخير: يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد أنهم غالبًا ما يتمون واجباتهم المنزلية في الوقت المناسب دون أن يحثهم أحد على ذلك حتى لو كان الواجب مملاً أو صعبًا. ويتميزون بالتنظيم في عملهم المدرسي وغالبًا ما يقضون مدة ثلاث أو أربع ساعات في الدراسة والاستعداد يوميًا، ويفضلون الدراسة في ظروف قليلة التشتت، ونادرًا ما يتركون واجباتهم حتى اللحظة الأخيرة [١١، ص٤].

ب ـ طرق العمل: يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد أنهم غالبًا يتأكدون من أنهم قد فهموا جيدًا ما هو مطلوب منهم قبل الشروع في إعداد واجباتهم، ويعطون عناية خاصة للترتيب، خاصة في الواجبات والتقارير. . . إلخ. ونادرًا ما ينتقدون من معلميهم، ونادرًا ما يكونون قلقين في الامتحانات، ولا يجدون صعوبة في تحديد النقاط المهمة أثناء القراءة [١١، ص ص٤-٥].

جـ ـ الرضا عن المعلم: يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد، أنهم يقرون بأن المعلمين يقدمون مواد شيقة، وأن المعلمين يستمتعون بالتدريس، وأنهم لا يتهكمون على الطلبة، وأنهم عادلون في توزيع علاماتهم على الطلاب [١١، ص٥].

د ـ تقبل التعليم: يتميز الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة على هذا البعد أنهم يعتقدون أن الاستمتاع بالوقت أهم من الدراسة، وأن تحصيل العلم مهم في حد ذاته، وأن ما يتعلمه الفرد في المدرسة يساعد في إعداده لمواجهة مشكلات الرشد [١١، ص٥].

لقد ثبت صدق الأداة حينما طبقت في صورتها الأولية التي نشرت عام ١٩٥٣م في بحوث استهدفت الكشف عن العلاقات بين نتائجها وبين درجات الطلاب في الكليات المختلفة، فقد اتضح من تطبيق المقياس على عينة من ١٧٥٦ طالبًا و ١١١٨ طالبة في عشر كليات مختلفة أن معاملات الارتباط بين نتائج المقياس ومتوسطات درجات التحصيل تراوحت بين ٠,٤٢ للذكور و ٠,٤٥ للإناث على التوالي [١١، ص١٤].

وحيث إن الدراسة الحالية تهدف إلى تطوير عادات الدراسة فقد تم اقتباس بعدي تجنب التأخير وطرق العمل، ولم يتم تناول بعدي الرضا عن المعلم وتقبل التعليم. ولما كان المقياس في صورته الأولية قد صمم لطلبة الجامعة والثانوية، فإنه تم تعديل بعض الصيغ وتبسيط بعض الفقرات لتتلاءم وطلبة المرحلة الأساسية، وذلك من خلال تطبيقه على ٤٧ طالبًا من خلال الصف التاسع لإبداء الرأي في الفقرات وتحديد الكلمات أو العبارات الغامضة ليصار إلى إعادة صياغتها وفقًا لمفاهيم الطلبة ومستوياتهم. وبذلك فقد اعتمدت الفقرات الفردية لقياس بعد تجنب التأخير بينما اعتمدت الفقرات الزوجية لقياس بعد طرق العمل. وبذلك يكون مجموع بنود المقياس ٥٠ بندًا، عشرون بندًا لكل بعد.

بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الدرجات الكلية لـ ٤٨ طالبًا على المقياس ومعدل درجاتهم التحصيلية في الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٩٠/٨٩م، فكان ٠,٥٣ وهذا معامل كاف للصدق التلازمي للمقياس. أما الثبات، فقد تم حسابه على العينة نفسها عن طريق إعادة إجراء القياس بعد مرور ثلاثة أسابيع فكان ٠,٧٤ .

٣ ـ برنامج عادات الدراسة: تكون هذا البرنامج من عشر جلسات إرشادية (انظر ملحق رقم ١)، وقد تم بناؤه بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والنفسي، وجدول رقم ١ يظهر بعض مواد البرنامج ومصادرها.

جدول رقم ١ . مادة البرنامج الإرشادي وموضعها فيه ومصادرها.

المـــادة	موضعها في البرنامج	المصـــدر
موجهات	الجلسة الثانية	[١٢، ص٢٨]
هدف أريد تحقيقه	الجلسة الثالثة	[١٢، ص٤١]
جدول الدراسة اليومية	الجلسة الثالثة	[١٣، ص١٢٧]
استبانة التقويم الذاتي	الجلسة الرابعة	من إعداد الباحث
عبارات :	الجلسة التاسعة	[١٤، ص١٣٩]
ـ إذا شعرت بالتوتر علي أن أسترخي		
ـ أحافظ على هدوء أعصابي		

وبعد إعداد البرنامج بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من أساتذة علم النفس في كلية التربية في الجامعة الأردنية (انظر ملحق رقم ٣) لإبداء الرأي حول مدى مناسبة الجلسات العشر لبناء عادات دراسية. وقد أبدت المجموعة معظم ما جاء في البرنامج ولم تؤيد ماورد في الجلسة الأولى حول الاستبانة المؤلفة من خمسة بتود (انظر ملحق رقم ٤) والمتعلقة بمسح لبعض العادات الدراسية، ورأت بأن تكون هذه الاستبانة على صورة أسئلة حوارية حول مكان الدراسة ووقتها وظروف التشتت فقط. كما أبدت ملاحظاتها حول ضرورة متابعة الطلبة أسبوعيًا للتأكد من مدى تنفيذهم لما يتفق عليه خلال الجلسات وبعدها.

وطبقت استبانة التقويم الذاتي — الواردة في الجلسة الرابعة من البرنامج — على ٤٥ طالبًا من طلاب الصف التاسع للتأكد من وضوح عباراتها بالنسبة لهم. وتم حساب معامل الثبات بإعادة تطبيق الاستبانة بعد أسبوعين على ١٥ طالبًا آخر من طلاب الصف التاسع فكان ٨٧ر٠ .

إجراءات الدراسة

تمثلت إجراءات الدراسة في الخطوات الرئيسة التالية :

أولًا : تم اختيار عشرين طالبًا من طلبة الصف التاسع الذين حصلوا على درجات متدنية بصورة عشوائية على مجموعتين، هما المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، وعدد أفراد كل منها عشرة طلاب .

ثانيًا : بعد ذلك تم تطبيق مقياس عادات الدراسة كقياس قبلي لرصد الدرجة الكلية للمجموعتين، كما تم حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين في كل من التحصيل الدراسي وعادات الدراسة . حيث كانت الدرجة القصوى للتحصيل الدراسي ٣٥، بينما كانت لعادات الدراسة ٢٥٠ . ويظهر الجدولان ٢ ،٣ متوسطات درجات المجموعتين في التحصيل وعادات الدراسة .

ثالثًا : تم تطبيق البرنامج الإرشادي في عادات الدراسة من خلال عقد عشر جلسات للمجموعة التجريبية فقط، بواقع جلسة واحدة أسبوعيًا مدتها ٤٥ دقيقة، وكل يوم خميس، بمساعدة المعلم المرشد، حيث تم التطبيق في الفترة الواقعة من ١ /٢ إلى ١٥ /٤ /١٩٩٠م .

ملخص للجلسات العشر المكونة للبرنامج الإرشادي

الجلسة الأولى : قام الباحث بالتعريف على نفسه واستعرض الهدف من الجلسات العشر، وهو التدرب على برنامج في عادات الدراسة، الذي اشتمل على : إعداد برنامج للدراسة، وكيف تقرأ بفعالية، وكيف تركز، وكيف تسجل الملاحظات، وكيف تنتهي من الدراسة، وأساليب المراجعة، والاستعداد للاختبار، وكيفية التعامل معه .

الجلسة الثانية : كان الهدف من هذه الجلسة مناقشة الطلاب ببعض الموجهات المفيدة في تحسين عادات الدراسة . وتتضمن هذه الموجهات الأسلوب الأمثل في تنظيم الكتب، والأدوات، واستثمار الوقت بفعالية، ووضع سلم أولويات . وفي نهاية الجلسة اتفق على تنفيذ تلك الموجهات خلال الأسبوع المقبل .

جدول رقم ٢ . الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي .

المجموعة	القياس القبلي				القياس البعدي			
	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٣,٥	١٥,١	٠,٤٦	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥	٢,٦	١٦,٣	٢,٥	دالة عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح المجموعة التجريبية
التجريبية	٣,٩	١٦,٥			٢,٨	١٩,٩		

جدول رقم ٣ . الفروق بين متوسطي المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجاتهم على مقياس عادات الدراسة .

المجموعة	القياس القبلي				القياس البعدي			
	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية	الانحراف المعياري	المتوسط	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الضابطة	٢٤,٥	١٤٨,٥	٠,٤٣	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥	٢٢,٦	١٥٦,١	٢,٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥ ولصالح المجموعة التجريبية
التجريبية	٢٦	١٥٣,٦			٢٧	١٦٧,٩		

الجلسة الثالثة : وهدفت إلى إعداد برنامج للدراسة والاستعداد الذي تكرر في كل جلسة من الجلسات التالية . ويتضمن هذا البرنامج تدريب الطلاب على ما يلي :

ا - تعبئة نموذج وضع خطة للأنشطة المدرسية للأسبوع المقبل .

ب - وضع خطة الدراسة للأسبوع الحالي .

جـ - وضع برنامج للدراسة اليومية .

د - تحديد هدف أو أهداف يراد تحقيقها خلال هذا الأسبوع .

وفي نهاية الجلسة تم توزيع نماذج غير معبأة مثل النماذج التي استخدمت في هذه الجلسة لتعبئتها خلال الأسبوع القادم والأسابيع التالية كنوع من التدريب .

الجلسة الرابعة : وهدفت إلى تحقيق القراءة بفعالية ، ويمكن تلخيص أعمال الجلسة كالآتي :

- تمت مناقشة الطلاب بمحتوى النماذج التي وزعت عليهم لتعبئتها ، حيث قام كل طالب بعرض ما قام به على المجموعة لمناقشته وإبداء الرأي والملاحظات حول ذلك العمل لتصويبه .

- وزعت استبانة التقويم الذاتي — التي أجاب عنها الطلاب في كل جلسة من الجلسات التالية — بهدف تقويم مدى التقدم الذي قد يطرأ على عاداتهم في مجالات تنظيم أوقات الدراسة ، وإعداد البرامج اليومية والأسبوعية ، وكذلك التهيئة النفسية والمادية ، وهي المهارات التي اتفق على تطبيقها أسبوعيًّا (انظر ملحق رقم ١) .

- درب الطلاب على أسلوب القراءة بفعالية وذلك من خلال قراءة بعض الفقرات من كتاب الجغرافيا للصف التاسع .

- اتفق في نهاية الجلسة على تطبيق الإجراءات اللازمة للقراءة الفعالة يوميًّا ، خلال الأسبوع القادم ، على الموضوعات الدراسية المختلفة ، كذلك تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة المتعلقة بإعداد برنامج للدراسة والاستعداد .

الجلسة الخامسة : كان الهدف من هذه الجلسة تعريف الطلاب بكيفية إنهاء الدراسة الناجحة ، وتتلخص الجلسة في النقاط التالية :

- تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
- مناقشة خطوات كيفية الانتهاء من الدراسة الناجحة.
- اتفق في نهاية الجلسة على تنفيذ إجراءات الانتهاء من الدراسة الناجحة في المواد الدراسية خلال الأسبوع القادم، فضلاً عن تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة.

الجلسة السادسة: وهدفت إلى تحقيق عادة التركيز وتتلخص الجلسة في النقاط التالية:

- عرض الطلاب برامجهم الدراسية التي اتبعوها سواءً اليومية أو الأسبوعية والهدف الذي يراد تحقيقه.
- تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
- نوقش الطلاب بمدى تطبيقهم لطرق إنهاء الدراسة الناجحة.
- ناقش الطلاب أساليب التركيز في الدراسة التي تمثلت في الشكل المتعلق بالتركيز (انظر ملحق رقم ١ وشكل رقم ٧).
- اتفق على تنفيذ إجراءات التركيز في المواد الدراسية وذلك خلال الأسبوع القادم، إضافة إلى تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة.

الجلسة السابعة: وهدفت إلى تدريب الطلاب على طرق تسجيل الملاحظات، وتتلخص الجلسة في النقاط التالية:

- ناقش الطلاب برامجهم اليومية والأسبوعية والهدف الذي يراد تحقيقه.
- تطبيق استبانة التقويم الذاتي.
- اتفق في نهاية الجلسة على تنفيذ أسلوب تسجيل الملاحظات خلال حصص الأسبوع القادم، وكذلك تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة.

الجلسة الثامنة: وهدفت إلى تدريب الطلاب على أساليب المراجعة وتتلخص فعاليات الجلسة في النقاط التالية:

ـ نوقش الطلاب بمدى التزامهم بتنفيذ طرق تسجيل الملاحظات .
ـ ناقش بعض الطلاب براجهم اليومية والأسبوعية والهدف المراد تحقيقه .
ـ تطبيق استبانة التقويم الذاتي .
ـ تبادل الطلاب الأفكار حول طرق المراجعة .
ـ في نهاية الجلسة تم الاتفاق على تطبيق طرق المراجعة خلال دراسة المواد للأسبوع القادم، وكذلك تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة .

الجلسة التاسعة: وهدفت إلى تعريف الطلاب بخطوات الاستعداد للاختبار، وتتلخص الجلسة في النقاط التالية :
ـ عرض الطلاب ممارساتهم في طرق المراجعة .
ـ عرض بعض الطلاب برنامجهم الدراسي اليومي والأسبوعي والهدف المراد تحقيقه .
ـ تطبيق استبانة التقويم الذاتي .
ـ ناقش الطلاب إجراءات الاستعداد للاختبار وهي الواردة في شكل رقم ٨ (انظر الملحق رقم ١) .
ـ اتفق في نهاية الجلسة على تنفيذ خطوات الاستعداد للاختبار وكذلك تعبئة النماذج التي وزعت عليهم خلال الجلسة الثالثة .

الجلسة العاشرة: وهدفت إلى تدريب الطلاب على التعامل مع ورقة الاختبار، وتتلخص الجلسة في النقاط التالية :
ـ عرض الطلاب ممارساتهم لطرق الاستعداد للاختبار.
ـ ناقش بعض الطلاب براجهم اليومية والأسبوعية والهدف المراد تحقيقه .
ـ تطبيق استبانة التقويم الذاتي .
ـ ناقش الطلاب إجراءات التعامل مع ورقة الاختبار الواردة في شكل رقم ٩ (انظر ملحق رقم ١) .
ـ عرض فيلم عادات الدراسة ومناقشة محتواه .
ـ اتفق في نهاية الجلسة على تطبيق إجراءات التعامل مع ورقة الاختبار حين التقدم للاختبار.

رابعًا: بعد الانتهاء من تنفيذ الجلسات العشر تم تطبيق مقياس عادات الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة مرة أخرى — كقياس بعدي — لرصد الدرجة الكلية. كما تم رصد درجات الطلبة التحصيلية في المواد الدراسية وذلك في اختبارات منتصف الفصل الثاني من العام الدراسي ٨٩/ ١٩٩٠م (انظر جدولي رقمي ٢، ٣).

النتائج ومناقشتها

لاختبار الفرض الأول الذي نص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الدرجات التحصيلية للمجموعة التجريبية التي تلقت تدريبًا على عادات الدراسة والمجموعة الضابطة التي لم تتلق أي تدريب، تم حساب الفروق بين المتوسطات في التحصيل الدراسي كما أظهرتها نتائج القياس البعدي (اختبارات نصف الفصل الثاني ٨٩/ ١٩٩٠م)، واستخراج قيمة ت للمجموعتين التجريبية والضابطة.

وبالنظر إلى جدول رقم ٢ يتضح لنا أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي التحصيل الدراسي للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث بلغ متوسط المجموعة الضابطة ١٦,٣ في حين كان متوسط المجموعة التجريبية ١٩,٩، وهذا الفرق كان لصالح المجموعة التي تلقت تدريبًا على عادات الدراسة. وبذلك تحقق الفرض الأول، وقد تعزى هذه النتيجة إلى التدريب الذي تلقته المجموعة التجريبية، خصوصًا أنه تم تحييد أبرز العوامل — باستثناء عامل عادات الدراسة — التي قد تؤثر في تحصيل المجموعة التجريبية. إن هذه النتيجة تؤكد أن الأداء التحصيلي ليس نتيجة للقدرة العقلية العامة فقط بل يمكن أن يكون إفرازًا لمتغيرات أخرى، أحدها عادات الدراسة. إن هذه النتيجة تتفق ومجموعة الدراسات السابقة مثل دراسة الفرخ، وبيلي Baily [٧] وزيسات Ziesat [٨].

ولاختبار الفرض الثاني الذي نص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في مهارات الدراسة، تم حساب الفروق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في درجاتهم في عادات الدراسة. كما تم حساب قيمة ت.

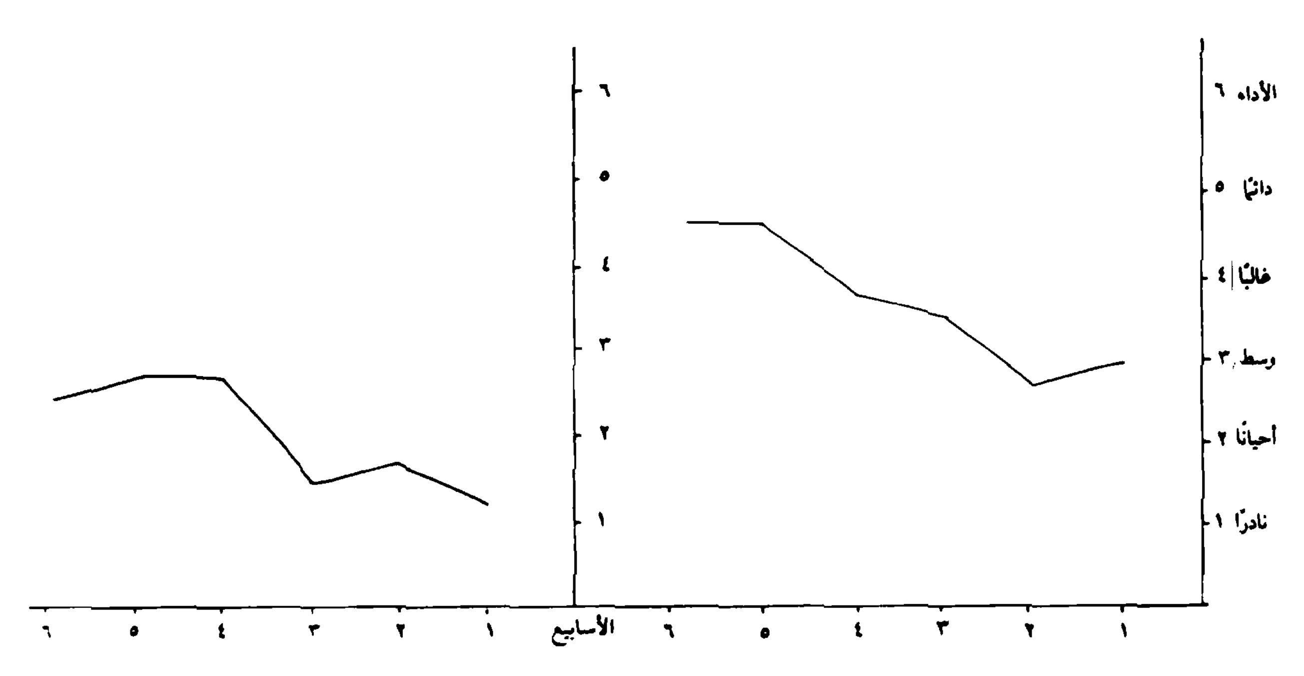
يلاحظ من جدول رقم ٣ أن قيمة ت دالة عند مستوى الدلالة (∝ =٠٥, ٠) بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في درجاتهم على مقياس عادات الدراسة، حيث كان متوسط المجموعة التجريبية ١٦٧,٩ ، ومتوسط المجموعة الضابطة ١٥٦,١ . وهـذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في عادات الدراسة لصالح المجموعـة التجريبية، وبذلك تحقق الفرض الثاني. وهذه النتيجة تؤكد فعالية البرنامج الإرشـادي العـلاجي الذي تم اتباعه في هذه الدراسة لتحسين العادات الدراسية لدى الـطلاب منخفضي التحصيل، وبـالتـالي تحسين المستوى التحصيلي لديهم. وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسات فطيم [٤] وسليمان [٥] واللبابيدي [٦].

ويمكن أن نفسر تحسن العادات الدراسية لدى المجموعة التجريبية، وكذلك ارتفاع مستواهم التحصيلي، إلى الإرشاد الجمعي وما يعكس من ديناميات الجماعة، فقد أكد أدلر Adler ودريكـرز Dreikurs على أن اتجـاهات الطلاب تتغير خلال التفاعل والتعاون مع الأقـران، وأن إرشـاد مجمـوعة الأقران peer qroup counselling يعدّ مشخصًا لمشكلاتهم ومعالجًا لها [١٥، ص١٢٣]. وقد كان ذلك عاملاً أساسيًا في إنجاح الجلسات الإرشادية وتحسين العادات الدراسية للطلاب.

ولابـد هنـا من التنـويه إلى أن ثمـة عوامـل أخـرى ذات تأثـير في زيادة المستوى التحصيلي، مثـل معـالجـة الضعف المتراكم الذي يعاني منه الطلاب، فقد ذكروا خلال جلسـات الإرشـاد أن إجـراءات تحسـين عادات الـدراسـة ليست كافية لرفع مستواهم التحصيلي، بل ينبغي التركيز على معالجة الضعف المتراكم في المواد ذات الطبيعة التراكمية كالرياضيات واللغة الإنجليزية واللغة العربية.

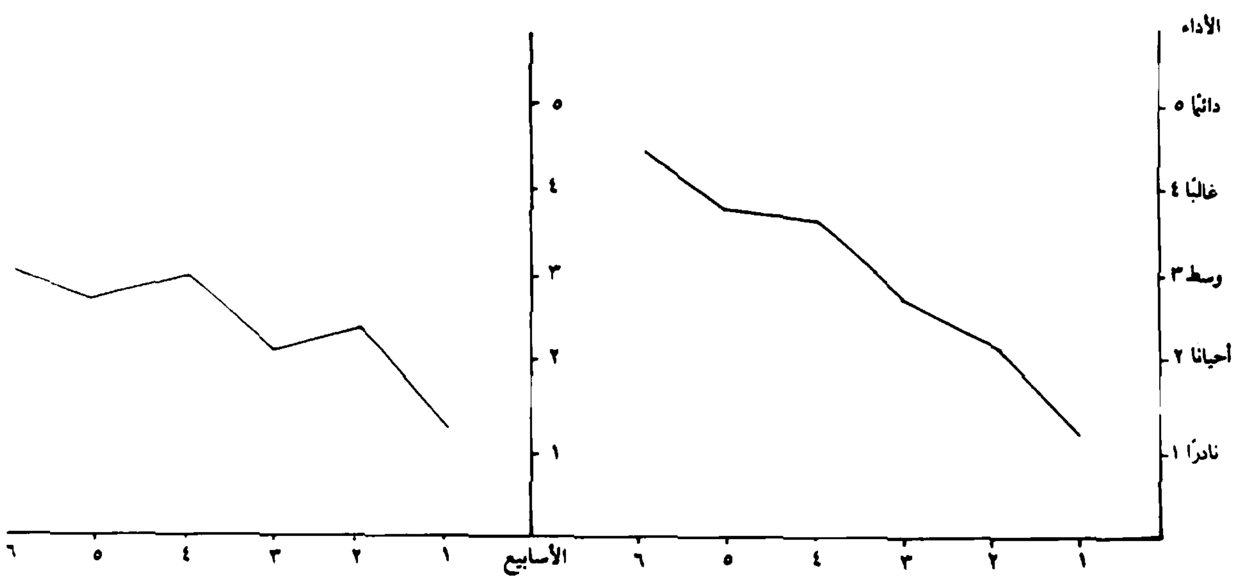
إن هذا يشير إلى ضرورة تضافر جهود المعلمين والتركيز على جوانب الضعف المتراكم والبحث عن أسبابه والعمل على معالجته منذ البداية، فضلاً عن جهود المعلمين المرشدين في إنـماء عادات دراسية وتحسين المستوى التحصيلي لدى طلبتنا الذين يعدون انخفاض مستوى تحصيلهم مشكلة المشكلات.

أما بالنسبة لأداء المجموعة التجريبية على استبانة التقويم الذاتي لما كان يتم أسبوعيًا، التي طبقت على الطلاب في كل جلسة من الجلسات الست الأخيرة، لرصد مدى التقدم الذي قد يطرأ على عاداتهم في مجالات تنظيم أوقات الدراسة، والتحضير، وإعداد البرامج اليومية والأسبوعية، فقد عكس هذا الأداء مدى تنفيذهم لتلك العادات، ومدى التزامهم بما كان يتفق على تنفيذه أسبوعيًا. كما عكست تعديلاً في المسار وتقويمًا للاعوجاج، والأشكال ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ توضح مدى التحسن الذي طرأ على تلك العادات.



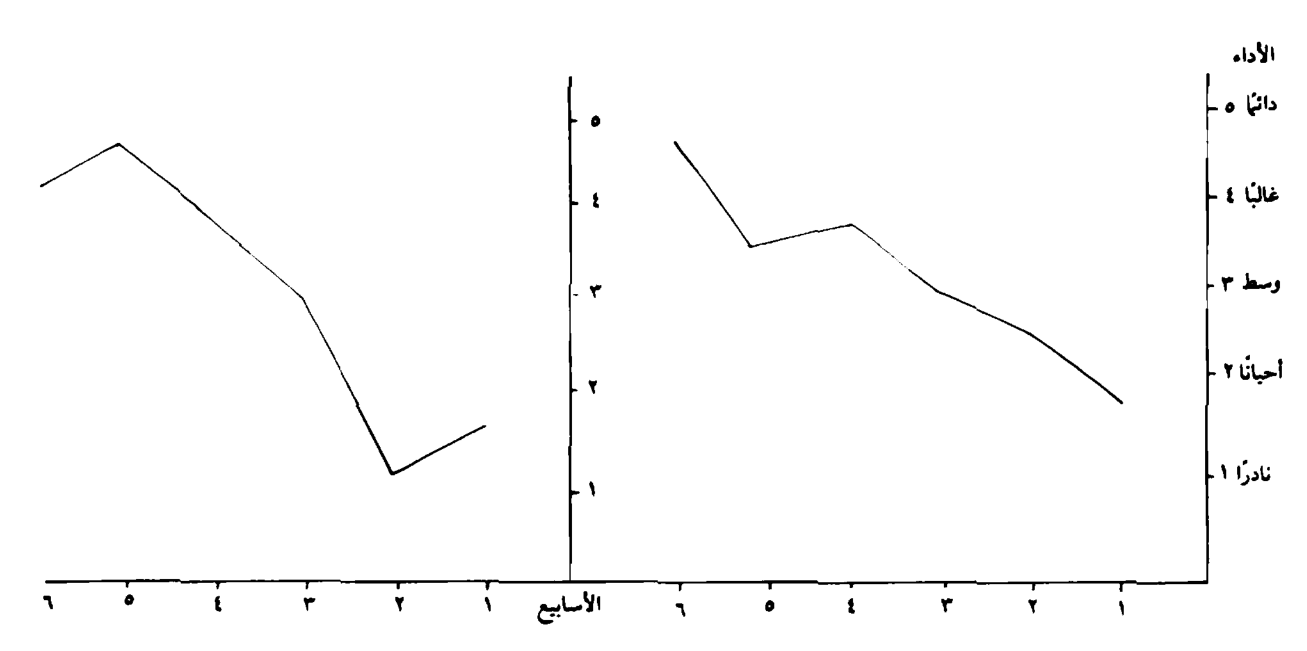
شكل رقم ١ . متوسطات الأداء على عبارة الابتعاد عن المشتتات.

شكل رقم ٢ . متوسطات الأداء على عبارة دراسة المادة الصعبة ثم السهلة.



شكل رقم ٣ . متوسطات الأداء على عبارة الالتزام بأوقات الدراسة وأوقات الراحة.

شكل رقم ٤ . متوسطات الأداء على عبارة عدم إهمال دراسة المواد الصعبة



شكل رقم ٥. متوسطات الأداء على عبارة الالتزام تعبئة الأنشطة والواجبات المقررة للأسبوع القادم.

شكل رقم ٦. متوسطات الأداء على عبارة الالتزام ببرنامج الدراسة اليومي.

التوصيات

١ ـ توجيه المعلمين المرشدين للعمل على تنمية العادات والاتجاهات الدراسية منذ بداية دخول الطالب للمدرسة، وذلك خلال برامج الإرشاد والتوجيه المدرسي.

٢ ـ تضمن برامج إعداد المعلمين مقررات أو تدريبات حول عملية إنماء عادات دراسية.

٣ ـ بناء برامج إرشادية لإقناع الطلاب بضرورة عزو فشلهم إلى عوامل غير عقلية مثل عادات الدراسة والمثابرة وغيرها، لأن ذلك يزيد من دافعيتهم للعمل والإنجاز.

ملحق رقم ١. البرنامج الإرشادي في عادات الدراسة

يتكون البرنامج من عشر جلسات إرشادية، تتضمن كل جلسة الخطوات الإجرائية التي تم اتخاذها.

الجلسة الأولى

قام الباحث بالتعريف على نفسه واستعرض الهدف من الجلسات العشر وهو التدرب على برنامج في عادات الدراسة الذي يتضمن ما يلي:

١ ـ التعرف إلى بعض العادات الدراسية لدى الطلبة

٢ ـ موجهات
٣ ـ إعداد برنامج للدراسة والاستعداد
٤ ـ كيف تقرأ بفعالية
٥ ـ كيف تنتهي من الدراسة الناجحة
٦ ـ التركيز
٧ ـ تسجيل الملاحظات
٨ ـ المراجعة
٩ ـ الاستعداد للاختبار
١٠ـ كيف تتعامل مع ورقة الاختبار

ولتحقيق ذلك لابد من الالتزام بحضور الجلسات في مواعيدها المقررة، وتنفيذ ما يتفق عليه من أعمال وتدريبات في كل جلسة. بعد ذلك تم مسح لبعض العادات الدراسية لدى الطلبة عن طريق توجيه بعض الأسئلة الشفوية مثل مكان الدراسة ووقتها، وظروف التشتت، حيث تم مناقشة ذلك من خلال إبراز السلبيات والإيجابيات وتعزيز الجوانب الإيجابية.

الجلسة الثانية: موجهات

ناقش الباحث الطلبة ببعض الموجهات المتعلقة بتسهيل تنفيذ عادات الدراسة حيث تم تلخيصها على الصورة التالية:

ـ التنظيم: ضع الكتب والأوراق والأقلام لتكون في متناول يدك عند الحاجة إليها، ونظم وقتك، فإن تحديدك للزمن الذي تفضل الدراسة فيه سيوفر لك كثيراً من الوقت الضائع.

ـ الأدوات: كل طالب يحتاج إلى مواد أساسية من أجل أن يكون مستعدًّا للنشاط الصيفي، لذلك يتوقع المعلمون من تلاميذهم أن يصطحبوا معهم المواد الضرورية إلى الصف في كل يوم.

الـوقت: الـوقت عامل مهم للنجاح المدرسي، لذا عليك أن تستغرق الوقت الكافي في الدراسة والاستعداد واستثمار الوقت بأقصى فاعلية ممكنة. يحتاج معظم التلاميذ ٢٠ دقيقة على الأقل لدراسة كل مادة من المواد الدراسية، فضلاً عن ١٠ـ٢٠ دقيقة لمراجعة ملاحظات كل موضوع أعطي في الصف في ذلك اليوم. إذا التزمت بذلك فإن هذا سيساعدك على الاستمرار في دراستك ويلغي عادة الدراسة في اللحظات الأخيرة التي تخلو من التركيز.

ـ الأولويات: إن النشاطات الرياضية، والعمل المدرسي، والالتقاء بالأصدقاء أمور ترتبط بالمدرسة، عليك أن تقرر أي هذه الأشياء أكثر أهمية بالنسبة لك. بالطبع سيكون للعمل المدرسي الأولوية الأولى، علمًا بأن الأمور الأخرى ممتعة ومسلية، فعليك ألا تقوم بأي شيء منها إلا إذا قمت بالنشاط المدرسي.

ما اتفق على تنفيذه في الجلسة القادمة.

أن يقوم كل طالب بمحاولة تطبيق الموجهات السابقة خلال الأسبوع القادم.

الجلسة الثالثة: إعداد برنامج للدراسة والاستعداد

بعد مناقشة الطلبة فيما أنجزوه خلال الأسبوع الماضي قام الباحث بتوجيه العبارات التالية للطلبة: عليك أن تسأل كل معلم عن الاختبارات والمهام الرئيسة (كالواجبات والأنشطة... إلخ) التي ستُعطى خلال الأسبوع القادم، عليك أن تسجل هذه المعلومات في أحد الفراغات كما هو مبين، وعليك أن تحتفظ بهذا الجدول في مكان يمكنك (منه) أن تلاحظ وترى ما سوف يأتي بعد أسبوع.

جدول رقم ٤.

السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس

ـ كذلك يمكنك تعبئة جدول رقم ٥ «جدولك المدرسي» كل يوم عن الواجبات والأنشطة المطلوبة منك خلال الأسبوع الحالي:

جدول رقم ٥.

السبت	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس

الأحد	الأنشطة	الثلاثاء	الأنشطة	الخميس	الأنشطة

- اعمل جدولاً للدراسة اليومية على الصورة التالية، أو كما تريده أنت بحسب ظروفك.

جدول رقم ٦.

الساعة	١٢-٢	٢-٤	٤-٥	٥-٧	٧-٨
الفعاليات	غداء مع استراحة	إعداد الأنشطة المدرسية المطلوبة	استراحة وممارسة هواية	إعداد الأنشطة المدرسية المطلوبة	استراحة ثم نوم

هدف *أريد تحقيقه*

عليك أن تضع أهدافًا دراسية للأسبوع، وتذكّر أن الأهداف التي تضعها يجب أن يكون بمقدورك تحقيقها خلال أسبوع. يمكنك الاستعانة بالنموذج التالي.

نموذج رقم ١.
هدف أريد تحقيقه.

أسبوع رقم (   ) من شهر
الهدف الذي أريد تحقيقه هذا الأسبوع هو:

____

____

____

سأعمل لتحقيق هذا الهدف ما يلي:

____

____

____

ملاحظات حول مدى تحقيق الهدف (يضع الطالب دائرة حول الحالة التي تنطبق عليه)
تم تحقيق الهدف   تم تحقيقه جزئيًا   لم يتم تحقيقه
الأسباب التي حالت دون تحقيق الهدف جزئيًا أو كليًا.

____

____

ما اتفق على تنفيذه للجلسة القادمة

وزعت على الطلاب النماذج السابقة لتعبئتها خلال الأسبوع القادم وهي: المهمات التي ستعطى خلال الأسبوع الذي يليه، وبرنامج التحضير والدراسة خلال الأسبوع القادم، وهدف أريد تحقيقه، وتخطيط برنامج دراسي، على أن يناقش الجميع بذلك وما تم تنفيذه وفق ما اتفق عليه خلال اللقاء القادم.

الجلسة الرابعة: كيف تقرأ بفعالية؟

١ ـ تمت مناقشة الطلاب ومتابعة ما تم الاتفاق على تنفيذه في الأسبوع الماضي حيث قام كل طالب بعرض ما أنجزه على المجموعة حيث تقوم بإبداء الملاحظات حول ذلك لتصويب العمل.

٢ ـ تم تطبيق استبانة* التقويم الذاتي التالية:

---

* تطبق هذه الاستبانة على الطلبة في كل جلسة من الجلسات التالية لرصد مدى التقدم الذي قد يطرأ على عادات الطلبة في مجالات تنظيم أوقات الدراسة، والتحضير وإعداد البرامج اليومية والأسبوعية وكذلك التهيئة النفسية والمادية.

استبانـة رقـم ١

الاســـم　　　　　　　　الأسبـــوع

ضع إشارة (√) أمام العبارة وتحت درجة تنفيذك لها خلال الأسبوع .

العبـــارة	دائمًا	غالبًا	وســط	أحيانًا	نادرًا
ابتعدتُ عن المشتتات والضوضاء					
درستُ المادة الصعبة ثم السهلة					
التزمتُ بأوقات الدراسة وأوقات الراحة					
لم أهمل دراسة المواد الصعبة					
التزمتُ بتعبئة الأنشطة والواجبات المقررة للأسبوع القادم					
التزمتُ ببرنامج الدراسة اليومي الذي وضعتهُ لنفسي					

٣ - وزعت على الطلبة فقرات من كتاب الجغرافيا للصف الثالث الإعدادي، ودرِّبوا على قراءة كل فقرة ثم تلخيصها والتعبير عنها باللغة الخاصة ثم تلخيص مجمل الفقرات . وخلال عملية القراءة تم تحديد النقاط البارزة في كل فقرة مثل السنوات والأسماء . . . إلخ . وبعد هذا التدريب العملي والمناقشة التي تلته تم الاتفاق على النقاط التالية التي تعبر عن كيفية القراءة الفعالة :

- ابدأ بالدراسة بعد التحضير الجاد نفسيًا وتنظيميًا زمنيًا وماديًا .
- بادر بقراءة المقدمة في أول الموضوع ثم الخلاصة في نهايته .
- اقرأ الموضوع للمرة الأولى سريعًا ولكن بانتباه ووعي .
- اقرأ الموضوع كاملًا بعناية تامة .
- حاول عند انتهائك من قراءة كل فقرة رئيسة من الموضوع التوقف لحظة لتذكر أهم النقاط التي ناقشها الجزء، وإذا وجدت أن استيعاب بعضها غامض، فلا ضير من الرجوع إلى المادة بالسرعة التي تناسبك .

ـ انتبه لبداية كل فقرة رئيسة ضمن الموضوع، اقرأ الفقرة بعناية، وقم بتحديد فكرتها الرئيسة لتجد أنها تحتوي على حقيقة علمية أو اسم عالم مبتكر أو مبدأ أو مفهوم.

ـ افهم بشكل عام ما تقصده الفقرة دون محاولة حفظها أو صمها لأن التعلم بالحفظ الحرفي لا يدوم في العادة طويلاً حيث تفقده بعد فترة قصيرة من الزمن.

ـ استخدم خلال عملية القراءة جميع الجداول والأشكال والصور التي تحتويها المادة، وحاول دائماً قراءة المعلومات المكتوبة من خلال الشكل أو الصور التي تخصها، وهذا يسهل عليك تعلم المادة ويزيد من قدرتك على الاستيعاب.

ـ احفظ الأسماء والأرقام الرئيسة التي تهم الموضوع.

ـ اكتب في الهامش أهم الأفكار أو الأسماء أو الأرقام التي تخص كل فقرة رئيسة.

ـ قم بحل التمارين أو الأنشطة التطبيقية المثبتة عند نهاية كل فقرة.

ـ اعمد — عند انتهائك من قراءة الموضوع — إلى تذكر الخطوط العامة أو الأفكار الرئيسة متخيلاً معلوماتهم من فكرك، أو قم بإجراء اختبار قصير لنفسك كي تتأكد أنك فهمتَ واستوعبتَ.

ما اتفق على تنفيذه للجلسة القادمة

١ ـ تطبيق الإجراءات اللازمة للدراسة الفعالة يوميًا على الموضوعات الدراسية المختلفة.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة لتعبئتها ومناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة الخامسة: **كيف تنتهي من الدراسة الناجحة؟**

١ ـ تمت مناقشة الطلبة فيما تم الاتفاق على تنفيذه في الأسبوع الماضي حيث قام كل طالب بعرض ما أنجزه على المجموعة لتقوم بإبداء الملاحظات حول ذلك لتصويب العمل.

٢ ـ تم تطبيق استبانة التقويم الذاتي.

٣ ـ مناقشتهم بمدى التزامهم بتطبيق مهارات الدراسة الفعالة.

٤ ـ تم تناول موضوع كيفية الانتهاء من الدراسة الناجحة، حيث ناقش الطلبة طرق إنهائهم للدراسة وكذلك طرقًا أخرى. وقد تم تلخيص ما تم تناوله في النقاط التالية:

ـ انته من الدراسة بشيء مرغوب أو سهل وليس من الصعب الممل.

ـ انته من الدراسة عند مواجهتك لطريق مسدود بخصوص فهم أو استيعاب نقطة علمية محددة محاولاً الرجوع إليها في وقت لاحق يكون ذهنك يقظًا مستعدًا لتعلم شيء جديد.

ـ انته من الدراسة عند شعورك بالإرهاق لتمارس نشاطًا تحبه.

- انته من الدراسة عند انشغالك بمشكلة أيًا كان نوعها لاستعادة التركيز.
- انته من الدراسة في حالة السرحان الفكري لعدم التركيز في هذه الحالة.
- انته من الدراسة بتدوين أهم خواطرك وانطباعاتك أو ملاحظاتك حول المادة بحيث يتم التدوين بصيغ جديدة موجزة جدًا.

ما اتفق على تنفيذه للجلسة القادمة

١ ـ تطبيق خطوات الانتهاء من الدراسة الناجحة.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة.

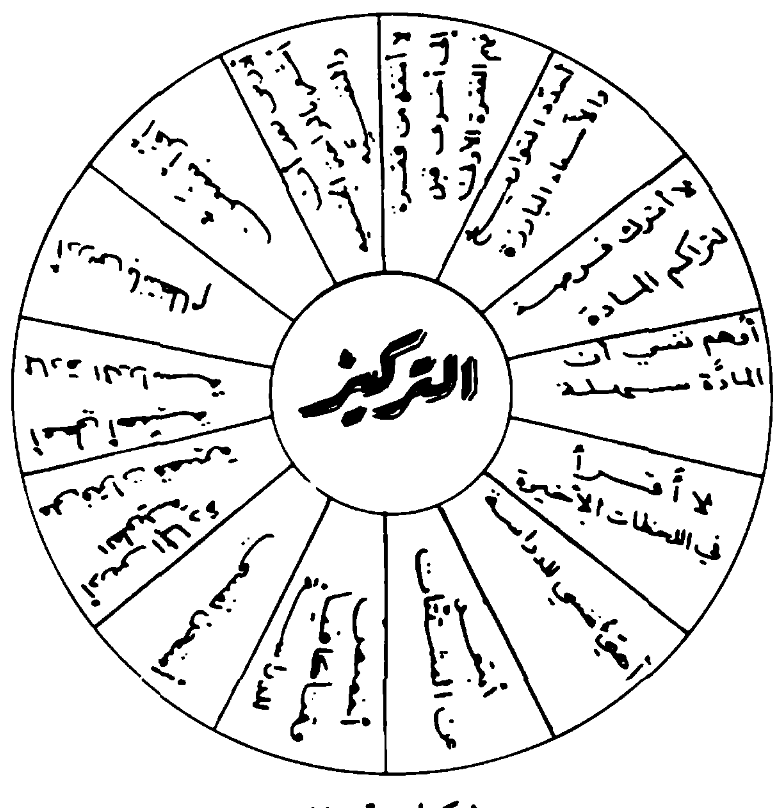
الجلسة السادسة: التركيز

١ ـ ناقش كل طالب أمام المجموعة برنامجه الدراسي الذي اتبعه سواءً اليوم أو الأسبوع القادم والهدف الذي رصد لتحقيقه.

٢ ـ تم تطبيق استبانة التقويم الذاتي.

٣ ـ نوقش الطلبة في مدى تطبيقهم لطرق إنهاء الدراسة.

٤ ـ ناقش الطلبة طرق التركيز المتمثلة في الشكل التالي وكانت حصيلة استمطار الدماغ (الأفكار).



شكل رقم ٧.

ما اتفق على تنفيذه للأسبوع القادم

١ ـ تطبيق خطوات التركيز خلال الدراسة.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة لتعبئتها ومناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة السابعة: كيفية تسجيل الملاحظات

١ ـ ناقش الطلبة مدى تنفيذهم لأساليب التركيز، حيث طلب من كل طالب تعليق لوحة التركيز في مكان بارز في الغرفة التي يعيش فيها.

٢ ـ ناقش بعض الطلبة براجهم الأسبوعية واليومية والهدف الذي أريد تحقيقه في الأسبوع السابق.

٣ ـ أجاب الطلبة عن استبانة التقويم الذاتي.

٤ ـ ناقش الطلبة كيفية تسجيل الملاحظات. وبعد الانتهاء من المناقشة ثم تدوين النقاط التالية:

ـ أنقل في دفتري الرسوم البيانية والجداول والأشكال وغيرها من الإيضاحات التي يكتبها المعلم على السبورة.

ـ عند إشارة المعلم إلى أي شيء مهم في الكتاب يجب أن أسجل ما قاله وأضع علامة مميزة مثل وضع خط تحته.

ـ التحضير المسبق: حضر مسبقًا، سجل ملاحظات بالمعلومات التي لا تعرفها.

ـ استمع لكل شيء، لا تكتب كل شيء، سجل الأفكار التي تراها مهمة أو الأفكار الرئيسة.

ـ اسأل كلما شعرت بالحاجة إلى توضيح، وسجل ملاحظة عن الإجابة.

ـ اكتب الملاحظة بخط مقروء.

ـ اكتب بعض الملاحظات على شكل مختزل، ولتتمكن من ذلك عليك معرفة معنى الإشارات مثل:

$< , > , \therefore , \because \Leftarrow$

ـ سجل الأشياء المهمة وما هو غير مذكور في الكتاب.

ـ احتفظ بكل المذكرات الخاصة بكل مادة بعضها مع بعض.

ـ التنظيم: يجب تنظيم الملاحظات بعناوين رئيسة (وحدات، فصول، فترات تاريخية) والعناوين الفرعية تسجل تحت العناوين الرئيسة بطرق تبين الارتباط بينها.

ـ اكتب التعاريف والمصطلحات كاملة بالترقيم، باستعمال الحروف أو أية إشارات أخرى.

وهذا نموذج لأخذ الملاحظات.

نموذج رقم ٢

اسم المادة اسم المعلم التاريخ الملاحظات __________ __________ __________ __________

ما اتفق على تنفيذه للأسبوع القادم

١ ـ تنفيذ أساليب تسجيل الملاحظات.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة لتعبئتها ومناقشتها في الجلسة القادمة.

الجلسة الثامنة : المراجعة

١ ـ نوقش الطلبة في مدى التزامهم بتنفيذ طرق تسجيل الملاحظات.

٢ ـ ناقش بعض الطلبة برنامجهم الدراسي الأسبوعي واليومي والأهداف التي تم تحقيقها خلال الأسبوع الماضي.

٣ ـ طبقت استبانة التقويم الذاتي.

٤ ـ بعد ذلك تبادل الطلبة الأفكار والآراء حول طرق المراجعة وتم الوصول إلى الطرق التالية:

- راجع بعد مضي فترة من الوقت دراسة جزء من المادة.
- راجع النقاط الرئيسة في الموضوع دون الرجوع إلى الكتاب.
- قارن بين ما تذكرته وبين مادة الموضوع.
- لا تراجع فقط ما تعده مهمًا أو ما تتوقع مجيئه في الامتحان.
- لا تحاول مراجعة جميع الدروس بل راجع ما سبق حفظه.
- تصفح عند بداية المراجعة العناوين الكبيرة ثم الصغيرة، وتذكر النقاط المهمة في الدروس.
- راجع الملاحظات والرموز والإشارات.
- راجع لربط أجزاء المادة بعضها مع بعض.
- أعد مراجعة المادة بصورة دورية للحصول على تقويم للمعلومات التي درستها.
- حدد أبرز الأفكار التي في الموضوع بلغتك الخاصة.

ما اتفق على تنفيذه في الأسبوع القادم

١ ـ الالتزام بتطبيق طرق المراجعة.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة لتعبئتها ومناقشتها في الجلسة القادمة.

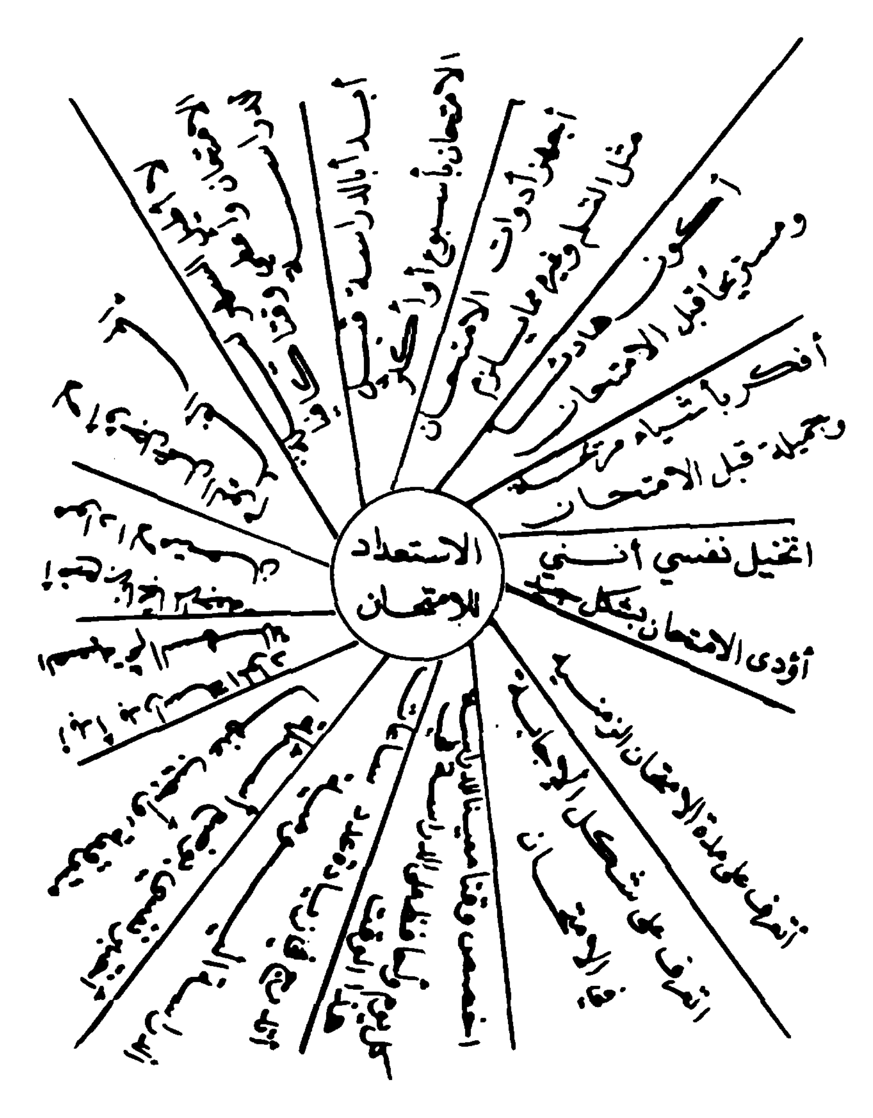
الجلسة التاسعة: الاستعداد للامتحان

١ ـ عرض الطلبة ممارساتهم في طرق المراجعة خلال الأسبوع الماضي.

٢ ـ عرض بعض الطلبة برنامجهم الدراسي اليومي والأسبوعي وهدفا أريد تحقيقه.

٣ ـ تم تطبيق استبانة التقويم الذاتي.

٤ ـ ناقش الطلبة إجراءات الاستعداد للامتحان وقد توصل الطلبة بعد المناقشة إلى الشكل رقم ٨.



الشكل رقم ٨.

ما تم الاتفاق على تنفيذه في الأسبوع القادم

١ ـ تنفيذ خطوات الاستعداد للامتحان.

٢ ـ توزيع نماذج من تلك التي وزعت عليهم في الجلسة السابقة.

الجلسة العاشرة: أثناء الامتحان

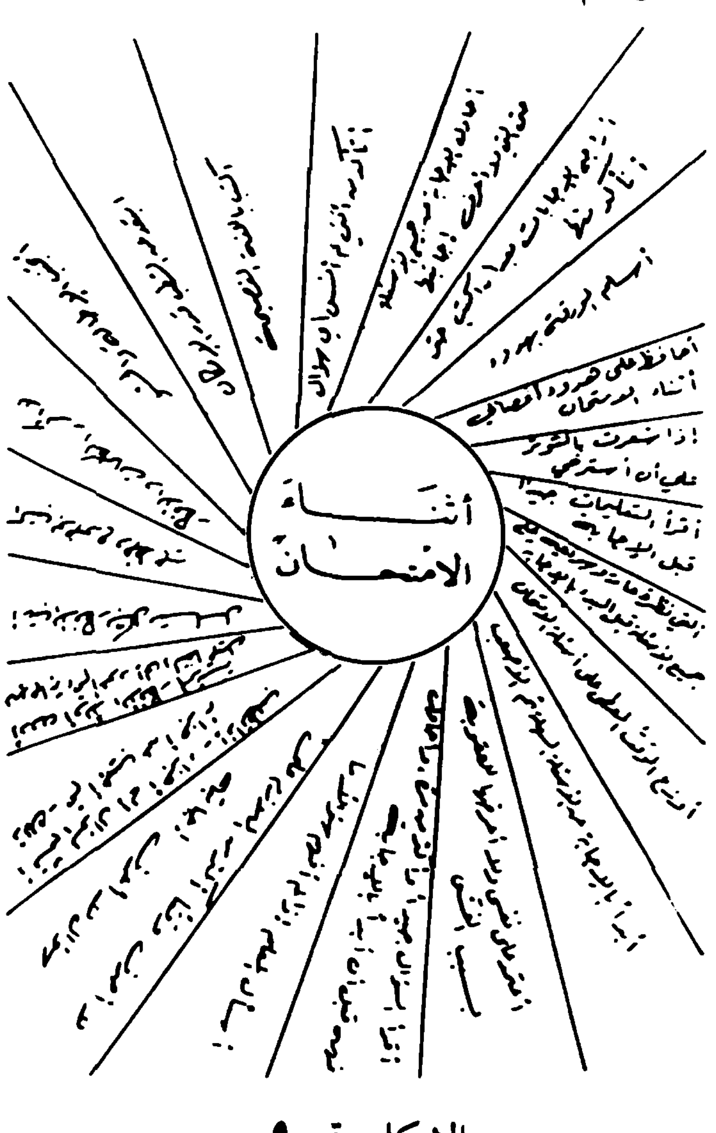
١ ـ عرض الطلبة ما قاموا به خلال الأسبوع الماضي فيما يتعلق بالاستعداد للامتحان.

٢ ـ ناقش بعض الطلبة برنامجهم الدراسي اليومي والأسبوعي وهدفًا أريد تحقيقه.

٣ ـ طبقت استبانة التقويم الذاتي.

٤ ـ ناقش الطلبة إجراءات التعامل مع ورقة الامتحان.

وتم التوصل إلى الشكل رقم ٩.



الشكل رقم ٩.

ملحق رقم ٢ . مقياس عادات الدراسة .

التعليمات

يهدف هذا المقياس إلى معرفة عادات الدراسة ، فإذا أجبت عنه بجدية فإنه سيساعدك في الوصول إلى فهم أفضل لطرق الدراسة الجيدة ، وإذا أجبت بدقة وأمانة عن كل العبارات الواردة في الصفحات التالية فإنك سوف تتعلم كثيرًا من أخطائك في طرق الدراسة .

لاحظ أن ورقة الإجابة منفصلة ، لا تضع أية علامات على عبارات المقياس .

يحتوي هذا المقياس على خمسين عبارة ، ولكل عبارة خمس إجابات ، قدِّر نفسك على كل عبارة ، ثم ضع علامة (×) على ورقة الإجابة بحيث تمثل الإجابة التي اخترتها .

ولمساعدتك في الإجابة عن هذا المقياس فقد تم تحديد الإجابات في ضوء نسب مئوية على النحو التالي :

١ ـ نادرًا تعني من صفر إلى ١٥٪ من الوقت .
٢ ـ أحيانًا تعني من ١٦ إلى ٣٥٪ من الوقت .
٣ ـ بدرجة متوسطة تعني من ٣٦ إلى ٦٥٪ من الوقت .
٤ ـ غالبًا تعني من ٦٦ إلى ٨٥٪ من الوقت .
٥ ـ دائمًا تعني من ٨٦ إلى ١٠٠٪ من الوقت .

مثال : تقرأ العبارة التالية من الاستبانة :
«أنهي دراستي بخبرة سارة»
عليك الإجابة بوضع إشارة (×) أمام رقم العبارة وتحت واحدة من الإجابات الخمس التي تناسبك والموجودة في ورقة الإجابة هكذا :

نـــادرا	أحيـــانا	بدرجة متوسطة	غالبـــا	دائمـــا

تذكر أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خاطئة لهذه العبارات . والآن ابدأ بالإجابة :

مقياس عادات الدراسة

١ ـ أترك الدراسة غاضبًا عندما تكون واجباتي الدراسية كثيرة أو صعبة.

٢ ـ أتأكد من أنني أفهم جيدًا ما هو مطلوب قبل البدء بإعداد واجباتي الدراسية.

٣ ـ أنجز الواجبات المتأخرة دون أن يحثني المعلمون على ذلك.

٤ ـ أدرس الجزء السهل من الدرس إذا كانت واجباتي الدراسية صعبة.

٥ ـ أحلام اليقظة تشتت انتباهي أثناء الدراسة.

٦ ـ أكون بطيئًا في إعداد الواجبات لأنني أواجه صعوبة في التعبير عن نفسي بالكتابة.

٧ ـ أظل أعمل حتى أتم واجبي الدراسي حتى لو كان مملًا.

٨ ـ ينتقد المعلمون واجباتي المدرسية ويقولون بأنها كتبت على عجل وأنها غير منظمة.

٩ ـ أؤجل دراسة القوانين والمصطلحات. . . إلخ عندما لا أكون فاهمًا لها.

١٠ـ أعطي عناية خاصة بالترتيب في كتابة الواجبات.

١١ـ أحرص على مناقشة المعلم عندما تقابلني صعوبة في عملي المدرسي في الوقت المناسب.

١٢ـ أتردد في سؤال المعلم لمزيد من الإيضاح في موضوع لم أفهمه جيدًا.

١٣ـ ألقي جانبًا أوراق الامتحان والواجبات المنزلية التي أعيدت لي دون أن أهتم بتصحيح الأخطاء التي أشار إليها المعلم.

١٤ـ أفشل في الإجابة عن الأسئلة بأفضل ما عندي من قدرات أثناء الامتحان.

١٥ـ أحافظ على مكان دراستي منظمًا وخاليًا من الأشياء المشتتة للانتباه كالراديو. . . وغيره.

١٦ـ أجد صعوبة في كتابة موضوعات الإنشاء.

١٧ـ يقطع عليَّ الدراسة دخول أفراد الأسرة وخروجهم من الغرفة التي أدرس فيها.

١٨ـ يتبين لي أنني سجلت الأشياء غير المهمة عند تسجيلي للملاحظات عن الحصة.

١٩ـ أستغرق وقتًا طويلًا حتى أتهيأ للدراسة.

٢٠ـ إجاباتي في الامتحان تكون ضعيفة لأنني أجد أنه من الصعب علي أن أفكر بوضوح وأن أخطط عملي في فترة قصيرة.

٢١ـ لا أستطيع التركيز جيدًا بسبب فترات القلق أو الاكتئاب أو الحزن.

٢٢ـ لا أهتم بالأشكال والرسوم البيانية والجداول خلال قراءتي لدروسي.

٢٣ـ أؤجل كتابة الواجبات المدرسية وغيرها حتى آخر لحظة.

٢٤ـ أجد نفسي عاجزًا عن تذكر ما قرأت بعد قراءة عدة صفحات من كتاب مقرر.

٢٥ـ أجد نفسي متعبًا أو سئمًا أو شبه نائم عندما أجلس للدراسة.

٢٦ـ أجد صعوبة في تحديد النقاط المهمة في مادة مقررة.

٢٧- أضيع وقتًا كثيرًا في الحديث ومشاهدة التلفاز على حساب دراستي .
٢٨- أرجع إلى نموذج متفق عليه وأستخدمه كدليل أتبعه عندما أشك في الشكل المناسب للواجب الدراسي .
٢٩- تسير دراستي بشكل عشوائي غير منتظم .
٣٠- عندما أقرأ واجبًا طويلاً من الكتاب المقرر ألخص في ذهني النقاط الرئيسة .
٣١- تسبب لي الأنشطة خارج الدوام المدرسي مثل الرياضة وغيرها التأخر في عملي المدرسي .
٣٢- يبدو لي أني أنجز قليلاً جدًا مقارنة بالوقت الذي أقضيه في الدراسة .
٣٣- أدرس في فترات الراحة بين الحصص لكي أقلل الدراسة في المساء .
٣٤- أستطيع أن أركز في قراءة الواجب لفترة قصيرة وبعدها تصبح الكلمات لا معنى لها .
٣٥- إن مشكلاتي خارج المدرسة مثل خلافات الوالدين والصعوبات المالية . . . وغيرها تجعلني أهمل عملي المدرسي .
٣٦- أكتب في دفتري الرسوم والجداول والأشكال التي يكتبها المعلم على اللوح .
٣٧- أنهي واجباتي البيتية في الوقت المناسب .
٣٨- أغير إجاباتي في الامتحان لأكتشف بعد ذلك أني كنت على صواب .
٣٩- أحب أن يكون بجانبي أثناء الدراسة مذياع مفتوح أو مسجل أو تلفاز .
٤٠- عند الاستعداد للامتحان أرتب المعلومات التي أدرسها حسب طريقة عرضها في الكتاب أو حسب تسلسلها التاريخي أو حسب أهميتها .
٤١- الدراسة بالنسبة لي تعتمد على حالتي المزاجية .
٤٢- لا أهتم بالإملاء أو القواعد اللغوية عند الإجابة عن أسئلة الامتحان .
٤٣- أدرس ثلاث ساعات أو أكثر كل يوم بعد عودتي إلى البيت .
٤٤- لا أستطيع إكمال امتحاناتي في الوقت المحدد رغم استمراري حتى آخر لحظة .
٤٥- أنهي واجباتي في أوقاتها المحددة بحيث أنجز أعمالي بشكل منتظم أولاً بأول .
٤٦- أقضي دقائق في مراجعة إجاباتي في الامتحان قبل تسليم ورقة الإجابة .
٤٧- أفضل الدراسة بمفردي على الدراسة مع الآخرين .
٤٨- أجد أن علاماتي في الامتحان تنخفض نتيجة أخطاء سببها الإهمال .
٤٩- أنظم عملي بحيث أستفيد من الوقت بأكبر قدر من الفاعلية .
٥٠- أنسى أثناء الامتحان الأسماء والتواريخ . . . إلخ التي كنت أعرفها .

ملحق رقم ٣. قائمة بأسماء المحكمين.

قائمة بأسماء الأساتذة الذين قاموا بالحكم على برنامج عادات الدراسة

الاسم	الرتبة	التخصص
١ ـ عمر جبرين	أستاذ	علم نفس تجريبي
٢ ـ فاروق الروسان	أستاذ مشارك	تربية خاصة
٣ ـ نزيه حمدي	أستاذ مشارك	إرشاد وتوجيه
٤ ـ موسى جبرين	أستاذ مساعد	صحة نفسية
٥ ـ جمال الخطيب	أستاذ مساعد	تربية خاصة

ملحق رقم ٤. الاستبانة التي لم تؤيد من المحكمين

استبانة

١ ـ ما هي الأماكن التي تدرس فيها عادة؟ المكان.

٢ ـ متى تقوم عادة بالدراسة وإعداد الأنشطة البيتية؟

٣ ـ هل ظروف التشتت في مكان الدراسة.

كثيرة متوسطة قليلة؟

٤ ـ أيًا من الأساليب التالية تستخدم لأداء الأنشطة المدرسية وتكون الأقرب إلى الطريقة التي تعمل بها عادة؟

ا ـ أندفع للقيام بها بغض النظر عن نوعية العمل جيدة أو ضعيفة.

ب ـ أركز على الموضوع الذي أحبه أو الذي يبدو أسهل ومن ثم أبدأ بالأعمال الأخرى.

جـ ـ أقضي أكبر وقت ممكن بالتساوي على الوظائف البيتية.

د ـ أقضي أكبر وقت ممكن على الوظائف والمواضيع الصعبة.

٥ ـ ماذا تفعل حينما تتأكد من أنك لم تركز على فهم المادة الدراسية؟

ا ـ أستمر في دراسة الجزء التالي من الموضوع دون مراجعة الجزء الذي لم أفهمه جيدًا.

ب ـ أعود حالاً وأراجع الجزء الذي لم أفهمه ثانية.

جـ ـ آخذ استراحة أراجع بعدها الجزء الذي لم أفهمه.

د ـ أيأس وأتوقف.

المراجــع

[١] نجاتي، عثمان. *علم النفس في حياتنا اليومية*. الكويت: دار القلم، ١٩٨٣م.

[٢] Super, D.E. *Appraising Vocational Fitness*. New York: Harper & Row, 1962.

[٣] أبو علام العادل محمد. «دراسة لخصائص الصورة الجامعية لمقياس بروان وهولتزمان المعرب لعادات الدراسة.» *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، مج ١٠، ع٣٧ (١٩٩٠م)، ص ص٦٦-٩١.

[٤] فطيم، لطفي محمد. «العلاقة بين عادات الاستذكار والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة وطالبات كلية البحرين الجامعية.» *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، مج٩، ع٣٦ (١٩٨٩م)، ص ص١١٢-١٣٩.

[٥] سليمان، سناء محمد. «عادات الاستذكار ومشكلاته في علاقته بالتفوق الدراسي.» *مؤتمر علم النفس الرابع المنعقد في القاهرة (١٩٨٨م)*، ص ص١٤٤-١٦٣.

[٦] الفرخ، كاملة. «أثر الإرشاد الجمعي للأمهات والطالبات على التحصيل العلمي لطالبات الثالث الثانوي العلمي.» رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٨٦م.

[٧] Baily, D. B. "Generalized Effects of Highly Structured Time on Task Intervention, *Psychological Abstracts,* 54, No. 2 (1985), 483-90.

[٨] Ziesat, H.A. "Behavioral Self Control in Teaching Procrastination at Studying." *Psychological Reports,* 42, No. 1 (1978), 59-69.

[٩] اللبابيدي، عفاف. «العلاقة بين عادات الدراسة والاتجاهات نحوها والتحصيل.» رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، كلية التربية، الجامعة الأردنية، ١٩٧٦م.

[١٠] Lum, K.M. "A Comparison of Under and Over Achieving Female College Students." *Journal of Educational Psychology*, 51 (1960), 109-114.

[١١] الشيخ، سليمان الخضري، وجابر عبدالحميد جابر. *مقياس عادات الاستذكار والاتجاهات نحو الدراسة*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.

[١٢] جي سيريو. *الكاشف برنامج توجيه مهني شامل*. ترجمة يوسف قطامي وآخرين. عمان: معهد التربية، الأونروا، ١٩٨٨م.

[١٣] فهمي ، مصطفى . *الصحة النفسية دراسات سيكولوجية التكيف* . القاهرة، مكتبة الخانفجي ، ١٩٧٦م .

[١٤] Willams, V.L. *Teaching for the Two-Sided Mind*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1983.

[١٥] Roger, G.H. "Suicide in the Middle School: Who Said Kids Will Not?" *Elementary Shool Guidance and Counselling*, 25, No. 2 (1990), 129-37.

The Effect of a Remedial Counselling Program in Study Skills on Academic Achievement

Mohammed M. Abu-Alia
Educational Development Centre, UNRWA/UNESCO, Amman, Jordan

Abstract. The purpose of this research was to treat the effect of a remedial counselling program in study skills on the academic achievement of ninth grade pupils. The remedial counselling program in this research was developed by the researcher and it has been applied to 10 pupils who were considered as an experimental group. The program was conducted during the second semester of the 1989–1990 school year. T. Test was used to test the differences between groups means in academic achievement and study skills. The statistical results indicated the effectiveness of a remedial counselling program in study skills on enhancing the academic achievement and study skills for the experimental group.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٧٩-٢٠٥ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

مقياس تمهين التعليم

مصطفى محمد متولي

أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن الاهتمام بالتعليم والوصول به إلى مرحلة المهنية يعد من أهم الخطوات على طريق إصلاح التعليم، فتطوير نوعية التعليم لا تتم إلا من خلال المعلم.

ولم يعد الجدل قائمًا اليوم حول تصنيف الأعمال إلى مهن وأشباه مهن وحرف لأن الأجدى كما يقول هيوز Hughes هو أن نتساءل كيف نجعل من عمل ما مهنة؟ إن تحقيق ذلك يتطلب مقياسًا نقيس في ضوئه جوانب العمل التي تحقق شروط التمهين وتلك التي لم تحققها للعمل على تطويرها. والدراسة الحالية معنية بإعداد مقياس مقنن لمهنة التعليم يقيس جوانبها المختلفة بقصد التعرف على تلك التي حققت شروط التمهين وتلك التي لم تبلغها بعد.

ولتحقيق هذا الهدف اطلع الباحث على الخلفية النظرية لبحوث ودراسات المهن عامة والتعليم خاصة، وفي ضوء هذه الخلفية حدّد الباحث أبعاد مقياسه في خمسة أبعاد وهي: الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتدريب والتعليم المستمر.

وبعد تحديد الأوزان النسبية لأبعاد المقياس قام الباحث بإعداد الصورة المبدئية للمقياس التي تم عرضها على مجموعة من المحكمين ليتسنى له الصدق المنطقي، وعدّل المقياس في ضوء آراء المحكمين. وللتأكد من الصدق التجريبي للمقياس قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية من معلمي مدارس التعليم العام ومديريها ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، وكانت قيم معامل الارتباط كلها دالة إحصائيًا عند ٠,٠١ . كما قام الباحث بحساب ثبات المقياس على أبعاد المقياس كافة بطريقة إعادة الاختبار، وكان معامل ثبات المقياس ٠,٨٤٥ وقد تكون المقياس في صورته النهائية من ٦٠ فقرة موزعة على أبعاد المقياس المختلفة.

مقدمـــة

إن تقدم أي أمة من الأمم وتطورها في شتى مجالات الحياة يتأثر إلى حد كبير بمدى التطور العلمي والتكنولوجي الذي تصل إليه، لكن ما تدركه أي أمة من الأمم من هذا التطور يتأثر بدوره بمدى كفاءة نظامها التعليمي وفاعليته.

وانـطلاقًـا من الدور الفاعل الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي، وإيمانًا بفاعلية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل في نوعية التعليم ومستواه، فإن الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها ونظمها الاجتماعية والاقتصادية تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم كل اهتمامها وعنايتها. ذلك أن توافر المعلم الكفء والارتفاع بمستوى مهنة التعليم سوف يزيد من فاعلية النظام التربوي، ويسهم في تحديد نوعية مستقبل الأجيال.

فالاهتمام بمهنة التعليم في أي مجتمع من المجتمعات يشير إلى مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله، ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه. إذ إن أي إصلاح مستهدف للأمة — أو تعديل مسارها — بغية تقدمها، إنما ينطلق من البصمات التي يتركهـا المعلم على سلوكيات طلابـه وأخـلاقهم وشعـورهم وعقولهم وشخصياتهم. «فـالمعلم هو نقـطة الانـطلاق وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير. والعناية بإعداده وتدريبه، والعمل على حل مشكلاته، والارتفاع بمستواه الاقتصادي والعلمي والاجتماعي هي الركائز الأساسية التي ينبغي أن يقوم عليها إصلاح النظام التعليمي بفلسفته وبنيته ومناهجه، وبالتالي إصلاح المجتمع وتطوره» [١، ص٢٧].

لذا يمكن القول إن تطوير نوعية التعليم لا يتم ما لم تتخذ إجراءات محددة لتطوير مستـوى المدرسين، خاصة وأن التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع يضيف مسؤوليات وواجبات جديدة إلى الدور الذي يضطلع به المعلم في المجتمع المعاصر.

ومهنة التعليم تتميز على ما عداها من المهن الأخرى، ذلك أن تلك المهن تعد الأفراد للقيام بمهام محددة في نطاق مهنة بذاتها، بينما تسبق مهنة التدريس المهن الأخرى جميعًا

بالتدخل في تكوين شخصية هؤلاء الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص في أي مهنة [٢ ، ص١٣]، إذ إن جميع أفراد المجتمع الذين يتولون مسؤولياتهم في شتى الميادين قد تأثروا بشخصيات معلميهم وبالقيم التي غرسوها فيهم. ولعل هذا ما دفع شاندلر Chandler وزملاءه إلى أن يصفوا مهنة التعليم بأنها المهنة الأم mother profession «لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، كما أنها لازمة لها، وبذلك تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى ويمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علميًا واجتماعيًا وفنيًا وأخلاقيًا» [٣، ص٥٩].

ومع ذلك يدور الجدل ويحتدم النقاش في الأوساط التربوية والأكاديمية حول مهنة التعليم، وتظهر في الأفق مجموعة من الأسئلة الحائرة وعلى رأسها: هل التعليم مهنة أم أنه شبه مهنة؟ وكيف ننتقل بالتعليم ليكتسب خصائص المهنة؟ وهل المعلم مطبوع أم مصنوع؟ أو بمعنى آخر هل المعلم بحاجة إلى إعداد متخصص من قبل مؤسسة متخصصة؟ أم أنه يمكن أن يكتسب مهارات التدريس عن طريق البداهة والتقليد والممارسة؟ وما التصورات المستقبلية لمهنة التعليم؟

ويحاول هيوز Hughes أن يحسم ذلك النقاش من خلال رؤيته للمهنة كمفهوم دينامي يتأثر بالعوامل السياسية والاقتصادية والثقافية التي تؤثر في المهنة وتعمل على نموها أو ذبولها بقوله: «يجب علينا أن نتجنب النقاش عما إذا كانت وظيفة معينة تعد مهنة حقيقية أم لا، والأجدى أن نتساءل كيف نجعل عملاً ما — أو وظيفة ما — يكتسب صفة المهنية؟ أو كيف نعمل على أن تنمو الجوانب الأساسية للعمل — أي عمل — في اتجاه التمهين؟ وكيف يكتسب أي عمل الخصائص التي تجعل منه مهنة في فترة زمنية معينة؟» [٤، ص١٧].

والنظر للمهنة على أنها عملية process يفتح الطريق لتطوير وتنمية خصائص أي وظيفة في اتجاه التمهين professionalization بما يحقق لها في النهاية اكتساب صفة المهنية وهنا تظهر الحاجة إلى وجود مقياس يحدد تحرك خصائص عمل ما ونموها في الاتجاه نحو التمهين واكتساب صفة المهنية.

مشكلة الدراسة

إن تحول أي نشاط أو عمل إنساني إلى مهنة يمر في عدة مراحل تقوم الجماعة المهنية خلاله ببذل مزيد من الجهد لضبط نوع العمل، وتحديد العلاقة بين الممارس والعميل. «واتخاذ القرارات الخاصة بالأساليب الملائمة لتوفير الخدمات التي يحتاجها المجتمع، وتوفير المعاهد العلمية التي تتولى الإعداد الأكاديمي والمهني للممارسين للمهنة وفق قواعد علمية تدمج بين النظرية والتطبيق، وتحديد الميثاق الخلقي الذي تفرضه الجماعة المهنية على نفسها وتلتزم باتباعه» [٥، ص٣٢].

وانطلاقًا من النظرة إلى المهنة على أنها عملية لها مراحلها، وظاهرة اجتماعية تتأثر بما يحيط بها من تغيرات اقتصادية واجتماعية، وما يطرأ على الرأي العام من قضايا وأحداث تعدل اتجاهه وتغير مواقفه، وما يصل إلى البحث من نتائج في مجال العمل والتمهين، أدرك الباحث أهمية التوصل إلى مقياس لتمهين التعليم يحدد عناصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهين وتلك التي لم تحقق شروط التمهين وعليها أن تنمو لتكتسب صفة المهنية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى إعداد مقياس موضوعي مقنن لمهنة التعليم في أي نظام تعليمي بالدول العربية يحدد عناصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهين واكتسبت صفة المهنية، وتلك التي لم تحقق بعد شروط التمهين بقصد العمل على تنميتها وتطويرها وصولاً بها إلى اكتساب صفة المهنية.

أهمية الدراسة

تعود أهمية هذه الدراسة إلى أهمية مهنة التعليم ذاتها والحاجة إلى نموها واكتساب صفة التمهين لتصبح مهنة جذابة كغيرها من المهن التي تتمتع بتقدير المجتمع، واعتزاز المنتمين إليها.

وتعد هذه الدراسة أول محاولة في المنطقة العربية — على حد علم الباحث — لقياس جوانب مهنة التعليم بقصد التعرف على عناصر بنية التعليم التي نمت في الاتجاه نحو المهنية، وتلك العناصر التي يجب عليها — من خلال خطة محكمة — أن تنمو في ذلك الاتجاه نحو المهنية يعد في حد ذاته مطلبًا أساسيًا للنهوض بمهنة التعليم.

الخلفية النظرية لمقياس تمهين التعليم

تأثرت الدراسة التي تناولت تحليل خصائص المهنة باتجاهين يمثلان مدرستين متميزتين في تحليل سمات المهنة وحصر خصائصها التي تميزها عن غيرها من الأعمال. ويمثل المدرسة الأولى فلكسنر Flexner وتستند في تصنيف تلك السمات إلى مهنتي الطب والقانون للاستفادة منها في التوصل إلى معايير محددة للتمهين. أما المدرسة الثانية فتتزعمها مدرسة شيكاغو وتنظر إلى المهنة على أنها عملية process دينامية ولذلك تهتم بتتبع المراحل والعمليات التي تمر بها وظيفة معنية حتى تكتسب خصائص المهنة [٦، ص ص٢٧-٢٨].

ونجحت المدرسة الأولى في تحديد عدة سمات تميز المهنة عن غيرها من الأعمال. إذ حدد فلكسنر ست خصائص للمهنة هي: الدراسة التخصصية، والممارسة العملية، والأساس العلمي لاكتساب طرائقها، والنشاط الذهني والفكري في ممارستها، والتنظيم الداخلي الذاتي للمهنة الذي يوضح أهدافها وأساليبها وقيمها الأخلاقية إزاء ممارسيها ومن تخدمهم، والدافع الغيري [٧، ص٢٨]. أما مايهيو Mayhew وفورد Ford، فيحددان أربع خواص ضرورية لأي مهنة هي: اكتساب استقلال فكري يساعد الممارس للمهنة على الموضوعية في اتخاذ القرارات، وتحديد ذاتي لمجموعة من القيم الخلقية التي توجه المهنة إلى خدمة المجتمع والحرص على التمسك بها، وتشكيل رابطة مهنية تمكن الممارس للمهنة من الشعور بالانتماء والاستمرار في ممارسة طرائق المهنة، وتحديد كيان معرفي نظري وتطبيقي وثيق الصلة بكل مهنة [٨، ص ص١-٢].

ونجحت المدرسة الثانية من خلال جهود هيوز Hughes، وفولمر Vollmer، وزميله ميلز Milles، وإليوت Elliott وغيرهم من الباحثين الأمريكيين في النظر إلى المهنة باعتبارها

ظاهرة اجتماعية — وليست مفهومًا ثابتًا — يمكن ملاحظتها ووصفها وتحليل عناصرها، وأن المهن تتغير وفقًا لتغير أوضاع اجتماعية [٤، ص١٧]. وأن التمهين professionalization عملية دينامية يمكن من خلالها رصد خصائص عمل ما وهي تتحرك في اتجاه المهنية. ومن هنا أصبح تحليل جوانب العمل — أو الوظيفة — والتعرف على أهم خصائصه ومدى تحركها في اتجاه التمهين خطوة رئيسة في اكتساب عمل ما صفته المهنة [٩، ص٢٣].

ولما كانت خصائص العمل لا تتحرك بالسرعة المطلوبة في طريق التمهين، أو أن بعض هذه الخصائص قد يتحرك بسرعة أكثر من غيره، فقد كان ذلك دافعًا لكل من بروستن Brustien ، وجرينوود Greenwood ، وولنسكي Wilensky إلى دراسة المهنة في إطارها الدينامي لتحديد خصائص هذه العملية الدينامية التي يطلق عليها رحلة التمهين والتي ينبغي على الأعمال المختلفة أن تمر بها لتصبح مهنة. وكشفت دراساتهم أن عملية التمهين ليست وظيفة مجموعة معينة، وإنما يسهم فيها كل فرد من الأفراد المنتسبين إلى العمل الذي يتحرك في اتجاه التمهين. وتوصلت دراساتهم إلى مجموعة من الشروط التي يجب توافرها لاكتساب عمل ما لصفة المهنية وهي: التفرغ للعمل، ووجود مؤسسة متخصصة لتدريب الممارسين للمهنة، وتأسيس رابطة مهنية بقصد تحقيق وعي ذاتي بالأعمال الرئيسة للمهنة، وقدرة على منافسة الوظائف والأعمال القريبة منها، وحماية لحدود المهنة، ونشر دستور أخلاقي يوضح التزامات الممارسين للمهنة ويعمل على إبعاد غير المؤهلين ويطمئن الجمهور بأن المهنة تقوم على خدمتهم [١٠، ص ص١٥٠-١٥٢].

وأوضحت الدراسة الكلاسيكية للمهن التي أجراها سوندرز Sounders وويلسون Wilson ونشراها عام ١٩٣٣م أن المهنة النمطية typical profession تتصف بمركب من الصفات يطلق عليها النزعة المهنية، وأن المهن المختلفة تقترب من المهنة النمطية تبعًا لتطويرها الكامل أو الجزئي لتلك المميزات [١١، ص٢٤٤].

وقد بذل كثير من العلماء جهودًا واضحة في سبيل تحديد معايير يتقرر في ضوئها مدى تحرك عمل من الأعمال — أو وظيفة من الوظائف — في اتجاه التمهين والاقتراب من

خصـائص المهنة النمطية. واختلف الباحثون في تحديد هذه المعايير، فعلى حين يقصرها بلاكنجتون Blackington وباترسون Paterson على معيارين، نجد أن روز Rose يحددها في ستة معايير، ويزيدها ليبرمان Liberman إلى ثمانية معايير، ويرتفع بها هايمان Hayman إلى خمسة عشر معيارًا [١٢، ص٤٤]. واتجه بعض الباحثين بوصف خصائص المهنة دون تحديد معايير ثابتة لها، ومنهم ميلرسون Millerson الذي حدد ثلاث وعشرين سمة للمهنة، وهيول Houle الذي حدد اثنتي عشرة خاصية مترابطة ومتفاعلة يكتسب من خلالها عمل ما صفة المهنية [١٣، ص٥].

واستفاد الباحث من اطلاعه على هذه الدراسات وعلى غيرها من الحلقات الدراسية والمؤتمرات والندوات وما توصلت إليه من خصائص المهنية في وضعها الثابت والديناميكي ومعايير التمهين في بناء مقياس تمهين التعليم يتحدد من خلاله عناصر بنية التعليم التي حققت شروط التمهين ومعاييره، وتلك التي تسير بخطى وئيدة في طريق التمهين.

تحديد أبعاد المقياس

انطلاقًا من تعريف إيريك هويل Eric Hoyle للمهنة بأنها «الفرد المتخصص والعمل المتخصص» [١٤، ص٤٣]، تظهر ثلاث ركائز رئيسة للمهنة: أولها يتمثل في وجود جملة من المعارف المنظمة التي تستند إليها الممارسات المهنية، وثانيها يتمثل في درجة امتلاك الفرد لهذه المعارف ودرجة تمكنه من المهارات المطلوبة لقيامه بالممارسات المهنية، وثالثها يتمثل في درجة المسؤولية التي يتمتع بها المتخصص والتي تلقى على عاتقه [١٥، ص ص٣٥-٤٠]. وواضح أن الركيزتين الأولى والثانية تتصلان بالإعداد للمهنة؛ أما الركيزة الثالثة، فتتصل بممارسة المهنة.

وانطلاقًا من مراحل التكوين المهني للمعلم يمكن رصد ثلاث مراحل متداخلة في حياة المعلم هي: مرحلة ما قبل الإعداد للمهنة، ومرحلة الإعداد للمهنة، ومرحلة مزاولة المهنـة واستمـرار النمـو فيهـا. وواضح أن المرحلة الأولى تتصل باختيار أفضل العناصر الـطلابية وانتقائها للالتحاق بكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين، وأن المرحلة الثانية

تتصل بإعداد المعلمين إعدادًا ثقافيًا وأكاديميًا ومهنيًا في مؤسسات جامعية متخصصة. أما المرحلة الثالثة، فتتصل بممارسة المهنة والترقي فيها من خلال جهود المشرفين التربويين لتحسين العملية التعليمية وتحقيق النمو المهني للمعلمين في إطار التدريب والتعليم المستمر. وفي ضوء ذلك قام الباحث بتحديد خمسة أبعاد لمقياس تمهين التعليم هي:

البعد الأول: الاختيار للمهنة

ترتقي المهنة بأبنائها فعلى عاتقهم تقع مسؤولية تنميتها، ويتوقف نمو مهنة التعليم على اختيار أفضل العناصر الطلابية للالتحاق بمعاهد إعداد المعلمين وكلياته. فعملية الاختيار خطوة يتوقف على نجاحها احتمال كبير لنجاح الخطوات التي تليها، وفشلها يعني بكل تأكيد فشل جميع الخطوات التي تليها. لذلك يجب أن تحرص معاهد إعداد المعلمين وكلياته على اختيار طلابها من بين الذين تتوافر لديهم خصائص وصفات معينة تنبىء بنجاحهم في ممارسة مهنة التعليم فيما بعد.

البعد الثاني: الإعداد للمهنة

كشفت دراسات المهن أن الإعداد للمهن «ينبغي أن يتم في إطار الجامعات» [٤، ص١٩؛ ٩، ص٣٤؛ ١٤، ص٤٣]، خاصة بعد أن نمت الجامعات وتخلت عن عزلتها، وانغمست في مشكلات مجتمعاتها، وتحولت إلى مراكز لإعداد المهنيين وتدريبهم وتطوير مهنهم. وأصبح ذلك شرطًا أساسيًا من شروط التمهين في أي عمل من الأعمال.

ويتنازع إعداد المعلمين اتجاهان هما الإعداد التتابعي والإعداد التكاملي، ولكل اتجاه مزاياه وعيوبه، وكلاهما يدعو إلى زيادة سنوات إعداد المعلم ليتمكن من القيام بواجباته الحالية والمستقبلية، وكلاهما يركز بدرجات على الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني للمعلم حتى يضمن «حدا من المعارف المتخصصة التي تمكنه (المعلم) من مادة تخصصه، وحدا من الثقافة العامة التي تمكنه من التعرف على مجتمعه والوعي بأهدافه واتجاهاته، وحدًا من المعارف والمهارات المهنية التي تمكنه من أداء مهنته بكفاية ودقة» [١٦، ص١٠]. وتشير الدراسات إلى أنه «كلما ارتفع مستوى الإعداد، وزادت قدرة المعلم على ممارسة دوره،

وتحسنت بصفـة منتـظمـة درجـة تأهيله التربوي، نمت المهنة وارتفع مستواها بين المهن الأخرى» [١٧، ص٢٨٩].

البعد الثالث: مزاولة المهنة

يتمثل هذا البعد فيما يتحمله المعلم من مسؤولية أثناء ممارسته المهنة، ومعيار المسؤولية في تكوين المهنة يقوم على شرطين: أولهما حرية مهنية، والآخر تقنين ظروف العمل نفسها. والشرط الأول يتطلب تمتع المعلم بحرية أكاديمية تكفل له استقلالاً مهنيًا في إطار مبادىء المجتمـع وقيمـه، وهذا الاستقلال المهني يتجسد في حق المعلم في المشاركة في التخطيط والإدارة واختيار الأسـاليب والـطرق والكتب الـدراسية وفقًـا لظروف الموقف التعليمي. والشرط الثاني يتطلب إصدار تشريعات تحدد مسؤولية المعلم وتوفرٍ السياج القانوني الذي يضمن الاعتراف بالمهنة وتحريم ممارستها على غير المؤهلين لها [١٧، ص ص٢٩٠-٢٩١].

ولاشك في أن تحسين ظروف العمل، وإتاحة فرص الترقي أمام المعلمين، ومساواتهم بنظائرهم في المرتبات والمكافآت، والإشادة بجهود المعلم إعلاميًا، يؤثر في صياغة وتشكيل اتجاهات موجبة لدى أعضاء المجتمع نحو مهنة التعليم ويساعد بدوره في رفع مستوى المهنة.

ولما كان أي عمل ينمو في الاتجاه نحو التمهين يتطلب أن تتولى هيئة مهنية إصدار ترخيص يعطي الحق بمزاولته وفق شروط معينة، وتنمية أخلاقيات وسلوكيات خاصة بأبناء المهنـة، ورعاية حقوقهم المهنية، ومعاقبة من يخالف شروطها، فإن المعلمين في أي نظام تعليمي بحاجة إلى تأسيس رابطة مهنية يقع على عاتقها الارتقاء بمستوى مهنة التعليم. وفي غياب الـرابـطة المهنية تصبح عملية التمهين مجرد حركة بدائية وتخضع إلى حد كبير لضغوط القوى الخارجية [١٨، ص ص١٥-١٨].

البعد الرابع: الإشراف والتوجيه المهني

ينمو أي عمل في اتجاه التمهين إذا ما توافر لهذا العمل إشراف وتوجيه ممن اكتسبوا

خبرة واسعة في مجال هذا العمل، لتلقين هذه الخبرة إلى الممارسين الجدد، ومتابعتهم بقصد تحسين أدائهم المهني.

وبذلك يصبح الإشراف التربوي خدمة تربوية تستهدف توجيه المعلمين وإرشادهم والعمل على تهيئة الظروف الملائمة لنموهم المهني ومساعدتهم في اكتساب الكفاية الذاتية والمهارة الفنية التي تمكنهم من تقديم أحسن الخدمات التعليمية [١٩، ص ص٢٣-٢٥].

البعد الخامس: التدريب والتعليم المستمر

في عصر تتجدد فيه المعلومات وتتطور فيه الإنجازات العلمية، وتقصر فيه الفترة الزمنية بين القانون العلمي والتطبيق التكنولوجي يصبح لزامًا على جميع أبناء المهن أن يربطوا أنفسهم ببرامج التعليم المستمر التي تقدمها الجامعات والروابط المهنية ومراكز البحوث والمراكز الإنتاجية، وذلك بقصد أن يظل أبناء كل مهنة على اتصال بما يستجد في مهنتهم من تطور علمي وتقني.

وفي مجال التعليم تتقادم المناهج والمقررات الدراسية بسرعة، كما تتوالى التجديدات التربوية لتغطي جميع جوانب العملية التعليمية، وهذا يفرض حتمية التربية المستمرة للمعلمين بحيث لا يترك الأمر كلية للمعلم ذاته ليطور نفسه بنفسه، وإنما تقوم السلطات التربوية والروابط المهنية بدورها في توفير فرص منتظمة من التعليم المستمر تسهم في تحقيق النمو المهني للغالبية العظمى من المعلمين [٢٠، ص٢١٤].

ولتحديد الأوزان النسبية لأبعاد مقياس تمهين التعليم قام الباحث بعرض هذه الأبعاد على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس لتقدير النسبة المئوية لكل بعد من أبعاد المقياس، ثم حساب المتوسط الهندسي لكل بعد كما هو مبين بجدول رقم ١.

جدول رقم ١ . الأوزان النسبية لأبعاد مقياس تمهين التعليم .

مسلسل	أبعاد مقياس تمهين التعليم	الوزن النسبي للأبعاد الفرعية	الوزن النسبي للأبعاد الرئيسة
١	الاختيار للمهنة	-	٨,٣٪
٢	الإعداد للمهنة	-	٤١,٧٪
	ا) مؤسسات إعداد المعلم	٨,٣٪	
	ب) الإعداد الثقافي	١٠,٠٪	
	جـ) الإعداد الأكاديمي	١٣,٤٪	
	د) الإعداد المهني	١٠,٠٪	
٣	مزاولة المهنة والترقية فيها	-	٢٥,٠٪
	ا) مزاولة المهنة	١٦,٧٪	
	ب) الترقية بالمهنة	٨,٣٪	
٤	الإشراف التربوي	-	٨,٣٪
٥	التدريب والتعليم المستمر	-	١٦,٧٪

ويلاحظ من جدول رقم ١ أن بعد الإعداد للمهنة هو أكثر الأبعاد وزنًا نظرًا لأهمية مكونات هذا البعد، واستشعار المحكمين لتأثير الإعداد في الارتقاء بمستوى مهنة التعليم . ويحتل بعد مزاولة المهنة والترقي فيها المكانة الثانية في الأهمية ، وذلك لأن ممارسة المهنة وتحمل مسؤولياتها في خدمة الجماهير، والتزام المعلمين بالميثاق الخلقي لمهنة التعليم، وتوافر فرص الترقية أمامهم مما يؤدي إلى تقدير المجتمع لمهنة التعليم ويرتفع بالمكانة الاجتماعية للمعلمين. ثم تلي ذلك بعد التدريب والتعليم المستمر لدوره في تنمية مهارات المعلمين وتحسين أدائهم والارتقاء بمستوى المهنة. وجاء بعد الاختيار للمهنة على القدر نفسه من الأهمية النسبية مع بعد الإشراف التربوي، ذلك أن اختيار أفضل العناصر الطلابية

للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلم، والتنبؤ بمدى نجاحهم في ممارسة مهنة التعليم لا يعد أمرًا سهلاً ويحتاج إلى مدى طويل لاكتشاف تأثيره، كما أن الممارسات الإشرافية والعلاقات بين المشرفين والمعلمين لا تتضح آثارها في وقت قريب.

الصورة المبدئية للمقياس

بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة الخاصة بالمهن، والوقوف على خصائص المهنة، ورحلة التمهين ومراحل التكوين المهني للمعلم [٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢] قام الباحث بإعداد الصورة الأولية لمقياس تمهين التعليم التي تكونت من ٩٠ عبارة صيغت وفقًا لطريقة ليكرت ذات المستويات الخمسة لتحديد مدى الانطباق على مهنة التعليم في أي نظام تعليمي وهي: ينطبق تمامًا — ينطبق — لا أدري — لا ينطبق — لا ينطبق إطلاقًا — وقد راعى الباحث أن تكون عبارات كل بعد من الأبعاد الخمسة لمقياس مهنة التعليم متناسبة مع وزنه النسبي تقريبًا.

ثم عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على المحكمين لتحديد صلاحية كل عبارة، والبعد الذي تنتمي إليه، وإيجابية العبارة أو سلبيتها. وقد اتفق معظم المحكمين على صلاحية عدد كبير من العبارات، وحذفت العبارات التي قلّت نسبة اتفاق المحكمين عليها عن ٧٥٪، وعدلت العبارات التي رأى المحكمون إعادة صياغتها. ومن ثم أصبح عدد عبارات المقياس ٦٠ عبارة موزعة حسب الأوزان النسبية للأبعاد.

تجريب المقياس وتقنينه

قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٣٩١ فردًا تم اختيارها بطريقة طبقية عشوائية من معلمي المدارس ومديريها بمدارس التعليم العام المختلفة، ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، وجدول رقم ٢ يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمستوى العلمي.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا للمستوى العلمي .

المؤهل الدراسي فئات عينة الدراسة	دبلوم الكلية المتوسطة		بكالوريوس في التربية		بكالوريوس غير تربوي		ماجستير		المجموع	
	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪ من العينة
المعلمون	٦١	٢٩,٣	١٢٣	٥٩,١	٢٤	١١,٦	-	-	٢٠٨	٥٣,٢
المديرون	١٧	١١,١	١١٩	٧٧,٣	١٥	٩,٧	٣	١,٩	١٥٤	٣٩,٤
الموجهون التربويون	-	-	١٨	٦٢,١	٦	٢٠,٧	٥	١٧,٢	٢٩	٧,٤
المجموع	٧٨	١٩,٩	٢٦٠	٦٦,٥	٤٥	١١,٥	٨	٢,١	٣٩١	١٠٠

ثم قام الباحث بتصحيح استجابات أفراد العينة على المقياس حيث أعطيت الاستجابات الخمس (ينطبق تمامًا — ينطبق — لا أدري — لا ينطبق — لا ينطبق إطلاقًا) الدرجات (٥-٤-٣-٢-١) بالنسبة للعبارات الموجبة والدرجات (١-٢-٣-٤-٥) بالنسبة للعبارات السالبة وبذلك حصل الباحث على مجموع من الدرجات الخام استخدمها في حساب صدق الاستبانة .

صدق المقياس

قام الباحث بحساب نوعين من أنواع الصدق وهما الصدق المنطقي logical validity والصدق التجريبي empirical validity.

ويقصد بالصدق المنطقي مدى تمثيل المقياس للمجال الذي يقيسه [٣٣، ص٥٥٢]. وقد راعى الباحث عند إعداده للعبارات أن تغطي عناصر ومكونات أبعاد بنية التعليم ومراحل التكوين المهني للمعلم . كما ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم على زيادة الصدق المنطقي للمقياس بحيث يمكن القول بأن فقرات هذا المقياس تقيس ما وضعت لأجله وأن مقياس تمهين التعليم صادق منطقيًا .

كما استخـدم البـاحث طريقـة التجـانس الـداخلي internal consistency لحساب الصـدق التجـريبي للمقياس خاصـة وأن طريقـة التجـانس الداخلي تعد كافية بالنسبة للمقـاييس الجـديدة [٣٤، ص٤٤٨]. وقـد قام البـاحث بحسـاب التجانس الداخلي باستخـدام معامل ارتباط التوافق consistency coefficient of correlation بين درجة العبارة الـواحدة والدرجة الكلية للمقياس من ناحية، وبين درجة العبارة الواحدة والدرجة الكلية للبعد الذي تدخل في إطاره هذه العبارة من ناحية أخرى، من خلال قيم مربع كاي نظرًا لصـلاحية هذه الـطريقـة في حالـة وجـود أكثـر من احتـمال اختياري للسؤال [٣٣، ص ص٢٨٥ـ٢٨٧] . ثم قام الباحث بإعداد مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس. وجدول رقم ٣ يوضح قيم معامل ارتباط التوافق بين كل عبارة وعبارات المقياس جميعها، ويوضح جدول رقم ٤ قيم معـامـل ارتبـاط التـوافق بين كل عبـارة ودرجة عبارات المحور الذي يتضمنها، ويوضح جدول رقم ٥ مصفوفة الارتباط بين أبعاد المقياس.

ومن الجدولين رقمي ٣, ٤ يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ من الثقة، كما يلاحظ أن قيم معامل ارتباط التوافق كلها دالة عند مستوى ٠,٠١ من الثقة. ومن جدول رقم ٥ يتضـح أن معاملات ارتباط أبعاد المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ من الثقـة. وبذلك يتحقق للمقياس التجانس الداخلي ويعد المقياس صادقًا في قياس تمهين التعليم.

ثبات المقياس

تم حسـاب ثبـات المقياس باستخـدام طريقة إعادة الاختبار، حيث قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة مكونة من ٧٣ فردًا تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية من معلمي المدارس ومديريها بمختلف مراحل التعليم العام ومن الموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية، ثم أعيد تطبيق المقياس بعد مرور أسبوعين. ويوضح جدول رقم ٦ معامل ثبات المقياس لفقرات أبعاده الخمسة الرئيسة والمقياس كله بمعادلة بيرسون.

جدول رقم ٣. معاملات ارتباط التوافق باستخدام كا٢ بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة العبارة الكلية للمقياس.

مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	مسلسل	قيمة كا٢	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة
١	١٥١,١	٠,٧٨	٠,٨٧	٢١	١٨٩,٤	٠,٨١	٠,٩٠	٤١	١٠٥,٢	٠,٧٢	٠,٨١
٢	١٦٩,٢	٠,٧٩	٠,٨٨	٢٢	١٠٧	٠,٧٢	٠,٨٠	٤٢	١٢٧,٦	٠,٧٥	٠,٨٤
٣	١٧٥,٨	٠,٨٠	٠,٨٩	٢٣	١٥٦,٤	٠,٧٨	٠,٨٧	٤٣	١٠٠,٥	٠,٧١	٠,٧٩
٤	١٣٩,٦	٠,٧٦	٠,٨٥	٢٤	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٤٤	١٥١,٤	٠,٧٨	٠,٨٧
٥	١٤٤,٩	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٥	١٥١,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٤٥	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧
٦	١٨٢,٥	٠,٨٠	٠,٨٩	٢٦	٩٧,٣	٠,٧٠	٠,٧٨	٤٦	١٢٦,٨	٠,٧٥	٠,٨٤
٧	١٥٧,٥	٠,٧٨	٠,٨٧	٢٧	١٦٢,٩	٠,٧٩	٠,٨٨	٤٧	١٦٢,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
٨	١٤٧,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٨	١٢٦,٩	٠,٧٥	٠,٨٤	٤٨	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
٩	١١٠,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٢٩	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٤٩	١١٦,٩	٠,٧٣	٠,٨٢
١٠	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٣٠	٩٦,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٥٠	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
١١	١٢٣,٧	٠,٧٤	٠,٨٣	٣١	٩١,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٥١	١٣٩,٨	٠,٧٦	٠,٨٥
١٢	١٢١,٥	٠,٧٤	٠,٨٣	٣٢	١١٠,٥	٠,٧٢	٠,٨١	٥٢	١٢٩,١	٠,٧٥	٠,٨٤
١٣	١١٦,٢	٠,٧٣	٠,٨٢	٣٣	١٤٧,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٣	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩
١٤	١٥٦,٣	٠,٧٨	٠,٨٧	٣٤	١٢٢,١	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٤	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
١٥	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٣٥	١٢٧,٥	٠,٧٥	٠,٨٤	٥٥	١٨٩,٤	٠,٨١	٠,٩٠
١٦	٩٦,٣	٠,٧٠	٠,٧٨	٣٦	١٥١,١	٠,٧٨	٠,٨٧	٥٦	١٦٣	٠,٧٩	٠,٨٩
١٧	١٦٣	٠,٧٩	٠,٨٩	٣٧	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٧	١٠٧,٢	٠,٧٢	٠,٨٠
١٨	١٨٢,٤	٠,٨٠	٠,٨٩	٣٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	٥٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧
١٩	٩١,٢	٠,٦٩	٠,٧٧	٣٩	١٥٠,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٥٩	١١١,٤	٠,٧٣	٠,٨٢
٢٠	١٦٣,٣	٠,٧٩	٠,٨٩	٤٠	١٠٥,٤	٠,٧٢	٠,٨٠	٦٠	١٣٧,٩	٠,٧٦	٠,٨٥

درجات الحرية = ٨

قيمة كا٢ الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢٠,٠٩٠

$$\text{قيمة ر ت} = \sqrt{\frac{\text{كا}^2}{\text{كا}^2 + \text{ن}}}$$

$$\text{قيمة ر ت المصححة} = \frac{\text{س ت}}{\text{الحد الأعلى لمعامل التوافق}}$$

جدول رقم ٤ . معاملات ارتباط التوافق باستخدام كا² بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس ودرجة العبارات التي يتضمنها المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة .

رقم العبارة في المقياس	قيمة كا²	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	رقم العبارة في المقياس	قيمة كا²	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة	رقم العبارة في المقياس	قيمة كا²	قيمة ر ت	قيمة ر ت المصححة
البعد الأول				٣٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	٤٣	١٠٥,٨	٠,٧٢	٠,٨١
١٣	١١٠,٢	٠,٧٢	٠,٨١	٤٠	١١٠,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٤٩	١٠٧,٤	٠,٧٢	٠,٨٠
٢١	١٨٣,٣	٠,٨٠	٠,٨٩	٤٥	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٥٤	١٦٢,٤	٠,٧٩	٠,٨٨
٣٠	٩١,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٤٦	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣	٦٠	١٢٩,١	٠,٧٥	٠,٨٤
٤١	١٠٥,٤	٠,٧٢	٠,٨١	٤٨	١٦٤,١	٠,٧٩	٠,٨٩	البعد الرابع			
٥٢	١٢٣,٢	٠,٧٤	٠,٨٣	٥٠	١٦٣,٣	٠,٧٩	٠,٨٩	٤	١٢١,٥	٠,٧٤	٠,٨٣
البعد الثاني				٥٦	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩	١٧	١٥٧,٥	٠,٧٨	٠,٨٧
١	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٧	١٠٠,٢	٠,٧١	٠,٧٩	٢٨	١٢٢,١	٠,٧٤	٠,٨٣
٥	١٣٩,٦	٠,٧٦	٠,٧٥	٥٨	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	٣٩	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦
٨	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٩	١٠٥,٨	٠,٧٢	٠,٨١	٥٣	٩٦,٢	٠,٧٠	٠,٧٨
١٠	١١٠,٢	٠,٧٢	٠,٨١	البعد الثالث				البعد الخامس			
١٢	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٢	١٦٣,٣	٠,٧٨	٠,٨٧	٣	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
١٤	١٥١,٤	٠,٧٨	٠,٨٧	٦	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨	٧	١٥٠,٩	٠,٧٨	٠,٨٧
١٨	١٧٦,٣	٠,٧٩	٠,٨٨	٩	١١٥,٦	٠,٧٣	٠,٨٢	١١	١١٧,٢	٠,٧٣	٠,٨٢
١٩	٩٠,٨	٠,٦٩	٠,٧٧	١٥	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٧	١٥٧,١	٠,٧٨	٠,٨٧
٢٠	١٥٦,٣	٠,٧٨	٠,٨٧	١٦	٩٢,٣	٠,٦٩	٠,٧٧	٣١	١٠١,٩	٠,٧١	٠,٧٩
٢٣	١٥١,٧	٠,٧٨	٠,٨٧	٢٢	١٠٠,٢	٠,٧١	٠,٧٩	٣٧	١٢١,٩	٠,٧٤	٠,٨٣
٢٤	١٠٢,٥	٠,٧١	٠,٧٩	٢٦	٨٦,١	٠,٧٠	٠,٧٨	٤٤	١٦٩,٣	٠,٧٩	٠,٨٨
٢٥	١٤٥,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٢٩	١٣٩,٨	٠,٧٦	٠,٨٥	٤٧	١٥١,٨	٠,٧٨	٠,٨٧
٣٢	١٠٥,٢	٠,٧٢	٠,٨١	٣٥	١١٢,٣	٠,٧٣	٠,٨٢	٥١	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦
٣٣	١٤١,٤	٠,٧٧	٠,٨٦	٣٦	١٤٧,٣	٠,٧٧	٠,٨٦	٥٥	١٧٠,٨	٠,٧٩	٠,٨٨
٣٤	١١٥,٩	٠,٧٣	٠,٨٢	٤٢	١٢٦,٨	٠,٧٥	٠,٨٤				

درجات الحرية = ٨
قيمة كا² الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢٠,٠٩٠

جدول رقم ٥ . مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس .

أبعاد المقياس	الاختيار للمهنة	الإعداد للمهنة	مزاولة المهنة	الإشراف التربوي	التدريب والتعليم المستمر	مجموع أبعاد المقياس
الاختيار للمهنة	١,٠٠٠	٠,٥٧٩٧	٠,٧٢١٢	٠,٦٢٨٢	٠,٥٩٠٨	٠,٦٣٦٥
الإعداد للمهنة	٠,٥٧٩٧	١,٠٠٠	٠,٦٦٤٨	٠,٧٣٨٩	٠,٦٥٤٣	٠,٧١٠٦
مزاولة المهنة	٠,٧٢١٢	٠,٦٦٤٨	١,٠٠٠	٠,٦٤٥٩	٠,٧٢٣٥	٠,٦٧٠٩
الإشراف التربوي	٠,٦٢٨٢	٠,٧٣٨٩	٠,٦٤٥٩	١,٠٠٠	٠,٥٧٤٩	٠,٦٠٨٤
التدريب والتعليم المستمر	٠,٥٩٠٩	٠,٦٥٤٣	٠,٧٢٣٥	٠,٥٧٤٩	١,٠٠٠	٠,٦٤١٧
مجموع أبعاد المقياس	٠,٦٣٦٥	٠,٧١٠٦	٠,٦٧٠٩	٠,٦٠٨٤	٠,٦٤١٧	١,٠٠٠

القيمة الجدولية لدلالة معامل الارتباط عند مستوى ٠,٠١ = ٠,١٨ .

جدول رقم ٦ . معامل ثبات المقياس .

الأبعاد الرئيسة للمقياس	معامل الثبات
١ ـ الاختيار للمهنة	٠,٨٥
٢ ـ الإعداد للمهنة	٠,٨٧
٣ ـ مزاولة المهنة	٠,٩٢
٤ ـ الإشراف التربوي	٠,٧٥
٥ ـ التدريب والتعليم المستمر	٠,٨٤
المقياس	٠,٨٥

كما استخدم الباحث أيضًا طريقة ألفا كرنياك alpha coefficient وذلك لأن الثبات بهذه الطريقة يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقي للمقياس [٣٥، ص ص٤٧ـ٤٨]. وقد بلغت قيمة معامل ثبات المقياس بهذه الطريقة ٠,٨٤٥ وهو دال إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ من الثقة، وبذلك يمكن الوثوق معه في النتائج التي تستخلص من هذا المقياس .

الصورة النهائية للمقياس

تكـون المقياس في صورتـه النهـائية من ٦٠ عبـارة تقيس الأبعاد الخمسة الرئيسة للمقياس وهي : الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتـدريب والتعليم المستمر. والعبارات تحدد في مجموعها عناصر بنية التعليم التي نمت وحققت شروط التمهين واكتسبت صفة المهنية والعناصر التي تخطو في الاتجاه نحو التمهين. وجـدول رقم ٧ يوضح توزيع عبارات مقياس تمهين التعليم على أبعاده الرئيسة والفرعية وعدد عبارات كل بعد والنسبة المئوية للبعد من جملة المقياس كله.

جدول رقم ٧. توزيع عبارات المقياس على أبعاده الرئيسة والفرعية.

مسلسل	أبعاد مقياس تمهين التعليم	أرقـام العبـارات	عـدد العبـارات		النسبـة المئويـة	
			فرعي	جملة	فرعي	جملة
١	الاختيـار للمهنـة	١٣-٢١-٣٠-٤١-٥٢		٥		٨,٣٪
٢	الإعـداد للمهنـة			٢٥		٤١,٣٪
	ا) مؤسسـات الإعـداد	١-١٢-٢٣-٣٣-٥٨	٥		٨,٣٪	
	ب) الإعـداد الثقافي	٨-١٨-٢٥-٣٨-٤٨-٥٧	٦		١٠٪	
	جـ) الإعـداد الأكاديمـي	٥-١٤-٢٠-٣٢-٤٠-٤٦- ٥٠-٥٩	٨		١٣,٤٪	
	د) الإعـداد المهنـي	١٠-١٩-٣٤-٤٥-٥٦	٦		١٠٪	
٣	مزاولـة المهنـة			١٥		٢٥٪
	ا) ممارسـة المهنـة	٢-٩-١٥-٢٢-٢٩-٣٥- ٤٢-٥٤-٦٠	١٠		١٦,٧٪	
	ب) الترقي في المهنة	٦-١٦-٢٦-٣٦-٤٣	٥		٨,٣٪	
٤	الإشـراف التربـوي	٤-١٧-٢٨-٣٩-٥٣		٥		٨,٣٪
٥	التدريب والتعليم المستمر	٣-٧-١١-٢٧-٣١-٣٧-				
		٤٤-٤٧-٥١-٥٥	١٠		١٦,٧٪	
	مجموع عبارات المقياس			٦٠		١٠٠٪

ومن الجدير بالذكر أن الغالبية العظمى من عبارات المقياس موجبة، وأن العبارات ذات الأرقام ١، ٦، ٢٤، ٢٦، ٣٥ فقط هي العبارات السالبة، وينبغي عند تصحيحها إعطاء الاستجابات التي ترى أنها تنطبق تمامًا على مهنة التعليم درجة واحدة، والاستجابات التي ترى أنها لا تنطبق إطلاقًا على مهنة التعليم خمس درجات.

وفي نهاية البحث توجد كراسة الأسئلة التي تحتوي على فقرات المقياس مع ورقة منفصلة للإجابة يكتب فيها الفرد المفحوص استجابته في مدى انطباق العبارة على مهنة التعليم في النظام التعليمي بمجتمعه.

الخلاصة

توصلت هذه الدراسة إلى إعداد مقياس لتمهين التعليم يتصف بالصدق والثبات. وقد تكون المقياس من ٦٠ عبارة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي: الاختيار للمهنة، والإعداد للمهنة، ومزاولة المهنة، والإشراف التربوي، والتدريب والتعليم المستمر. واشتمل بعد الإعداد للمهنة على أربعة أبعاد فرعية، هي مؤسسات الإعداد للمهنة، والإعداد الثقافي، والإعداد الأكاديمي، والإعداد المهني، كما تضمن البعد الثالث بعدين فرعيين، هما ممارسة المهنة والترقي فيها. وقد تحقق للمقياس الصدق المنطقي والصدق التجريبي، كما بلغ معامل ثبات هذا المقياس ٨٤٥, ٠ وبالتالي يمكن الثقة فيما يستمد منه من نتائج.

مقياس تمهين التعليم

تعليمات

يعد التعليم من أقدم الأعمال التي مارسها الإنسان بأساليب مختلفة عبر العصور، وسار خطوات تختلف سرعة وعمقًا من مجتمع لآخر على طريق التمهين.

وفيما يلي مجموعة من العبارات التي تحدد تحرك عناصر بنية التعليم في الاتجاه نحو التمهين، واكتساب صفة المهنة. والمطلوب منك قراءتها بدقة وإبداء رأيك بصراحة في مدى انطباقها على واقع مهنة التعليم من خلال رحلة التكوين المهني للمعلم.

فإذا كنت ترى أن العبارة تنطبق تمامًا على مهنة التعليم في مجتمعك، فضع علامة (√) في ورقة الإجابة أمام رقم العبارة وتحت الاستجابة (ينطبق تمامًا). أما إذا كنت تعتقد أن العبارة لا تنطبق إطلاقًا على مهنة التعليم في مجتمعك، فضع علامة (√) أمام الاستجابة (لا ينطبق إطلاقًا).

الرجاء عدم ترك أي عبارة بدون إبداء رأيك فيها. مع العلم بأنه لا توجد استجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن استجابتك على هذا المقياس لن يطلع عليها سوى الباحث فقط، ولن تُستخدم في غير الدراسة العلمية. وإذا كانت لك أي مقترحات فاكتبها خلف ورقة الإجابة.

مع قبول وافر الشكر على ما سوف تقدِّمه للباحث من عون في هذا المجال.

١ - يتخرج المعلمون لدينا من مؤسسات تربوية مختلفة المستويات.
٢ - يشترط المسؤولون في مجتمعنا ممارسة التدريس لمدة عام كامل قبل التعيين الرسمي.
٣ - التدريب أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي شرط أساسي للترقية في مهنة التعليم.
٤ - يستخدم المشرف التربوي لدينا أساليب إشرافية تساعد المعلم على تحسين العملية التعليمية.
٥ - يركز الإعداد الأكاديمي للمعلم في مجتمعنا على إعداد الطالب في تخصص واحد.
٦ - مهنة التعليم في بلدنا تتيح فرصًا محدودة للترقية الوظيفية أمام المعلمين.
٧ - برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة لدينا تدرب المعلم على أساليب التعليم الذاتي.
٨ - برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يركز على إلمام الطالب بأبرز الأحداث التاريخية لأمته.
٩- المعلمون في نظامنا التعليمي يطبقون المعرفة العلمية في المواقف المهنية.
١٠- يستند الإعداد التربوي للمعلم لدينا إلى نظرية شاملة لتمهين التعليم.
١١- برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بلدنا تركز على تكوين اتجاهات موجبة نحو مهنة التعليم.
١٢- تركز مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا على الإعداد الثقافي والأكاديمي والمهني بدرجات متوازنة.
١٣- تتأكد مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي من توافر القدرات التي يتطلبها التدريس لدى الطلاب المتقدمين للالتحاق بها.
١٤- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا يواكب المتغيرات المستحدثة في مجال التخصص.
١٥- المعلمون في مجتمعنا لديهم ميثاق خاص يحدد أخلاقيات المهنة وقيمها.
١٦- تحرص القوى المؤثرة في تكوين الرأي العام في مجتمعنا على تعزيز المكانة الاجتماعية لمهنة التعليم.
١٧- يتم تقويم المعلم في مدارسنا موضوعيًا باعتباره أحد عناصر الموقف التعليمي.
١٨- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يركز على إكساب الطالب القدرة على التفكير السليم.

١٩- يتدرج التدريب الميداني بمؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا مع تقدم الطالب في دراسته.
٢٠- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم في نظامنا التعليمي يساعد في تنمية الكفايات المطلوبة للمعلم.
٢١- تهتم مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا بتوافر الاتزان الانفعالي في المرشحين للقبول بها.
٢٢- يزاول المعلمون مهنة التعليم في مجتمعنا بعد الحصول على إذن من هيئة (رابطة) مهنية.
٢٣- مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي تكسب طلابها المهارات والتطبيقات العملية.
٢٤- تقل الروابط بين المقررات التربوية التي تقدمها مؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي.
٢٥- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يؤكد على الهوية والانتماء للمجتمع.
٢٦- التقدير الاجتماعي لمهنة التعليم في مجتمعنا أقل من غيره للمهن الأخرى.
٢٧- تخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مجتمعنا في ضوء نتائج البحوث التربوية.
٢٨- الإشراف التربوي لدينا يساعد المعلم في التغلب على مشكلاته المهنية.
٢٩- توجد رابطة مهنية للمعلمين في بلدنا تسعى للمحافظة على حقوقهم المهنية.
٣٠- تتأكد مؤسسات إعداد المعلم لدينا من قدرة الطلاب المتقدمين إليها على التفكير السليم.
٣١- برامج التدريب أثناء الخدمة في مجتمعنا تركز على مواكبة المعلمين للجديد في مجال تخصصهم الأكاديمي.
٣٢- برنامج الإعداد الأكاديمي بمؤسسات إعداد المعلم في نظامنا التعليمي.يكسب الطلاب المفاهيم العلمية اللازمة لمهنة التعليم.
٣٣- مؤسسات إعداد المعلم في بلدنا تدرب طلابها على إجراء البحوث الميدانية في المجالات التربوية المختلفة.
٣٤- تستخدم أساليب التعليم المصغر في مؤسسات إعداد المعلم بمجتمعنا لتدريب الطلاب على مهارات التدريس.
٣٥- لا يسمح بالدخول في مهنة التعليم بمجتمعنا إلا للحاصلين على مؤهل جامعي وتأهيل تربوي.
٣٦- يساوي نظام الرواتب والمكافآت لدينا بين مهنة التعليم وغيرها من المهن الأخرى.
٣٧- برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي تركز على المهارات العملية.
٣٨- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم لدينا يساعد الطلاب على الإلمام بخصائص العصر ومتغيراته.
٣٩- الإشراف التربوي في نظامنا التعليمي يتم بطريقة ديمقراطية تعاونية.
٤٠- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا يواكب المتغيرات المستحدثة في المناهج الدراسية بالتعليم العام.
٤١- تتعرف مؤسسات إعداد المعلم لدينا على رغبة المتقدمين إليها في ممارسة مهنة التعليم.
٤٢- يشترك المعلمون في نظامنا التعليمي في اتخاذ القرارات التي تؤثر في مهنتهم.

٤٣- يوفر نظامنا التعليمي فرص التنمية المهنية الكافية للمعلم.
٤٤- تشترط مهنة التعليم لدينا استمرار التنمية المهنية من خلال برنامج التعليم المستمر.
٤٥- تستخدم مؤسسات إعداد المعلم بنظامنا التعليمي التقنيات الحديثة في اكتساب طلابها مهارات التدريس.
٤٦- يركز الإعداد الأكاديمي للمعلم لدينا على المعرفة التي تخدم المهنة.
٤٧- تشترط مهنة التعليم في مجتمعنا أن يكون التدريب أثناء الخدمة إلزاميًا لاستمرار المعلمين في وظائفهم.
٤٨- برنامج الإعداد الثقافي في مؤسسات إعداد المعلم لدينا يكسب الطالب القدرة على التعبير السليم.
٤٩- تتاح للمعلمين في مجتمعنا حرية أكاديمية في اختيار الكتب الدراسية وأساليب طرق التدريس.
٥٠- برنامج الإعداد الأكاديمي بمؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا ذات صلة وثيقة بمناهج التعليم العام.
٥١- تخطط برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي في ضوء الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
٥٢- ترفض مؤسسات إعداد المعلم لدينا قبول من لديهم عيوب خلقية.
٥٣- يشجع الإشراف التربوي في نظامنا التعليمي تنمية العلاقات الإنسانية بين المعلمين والموجهين التربويين.
٥٤- مهنة التعليم في بلدنا تربطها بغيرها من المهن الأخرى علاقة وثيقة.
٥٥- برامج تعليم المعلمين أثناء الخدمة في نظامنا التعليمي تركز على مواكبة المعلم للجديد في طرق التدريس بمجال تخصصه.
٥٦- يتولى الإشراف على التربية الميدانية لطلابنا مختصون مارسوا التدريس في التعليم العام.
٥٧- برنامج الإعداد الثقافي للمعلم في نظامنا التعليمي يكسب الطالب معرفة بأخلاقيات مهنة التعليم.
٥٨- تستخدم مؤسسات إعداد المعلم في مجتمعنا نتائج البحوث التربوية في تطوير برامجها.
٥٩- برنامج الإعداد الأكاديمي للمعلم في نظامنا التعليمي يساعد في استثارة التفكير لدى الطلاب.
٦٠- لدى المعلمين في مجتمعنا هيئة (رابطة) مهنية تتولى تنمية المعلمين مهنيًا.

استمارة الإجابة

رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا					رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا					رقم العبارة	مدى الانطباق على مهنة التعليم في مجتمعنا				
	ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا		ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا		ينطبق تماما	ينطبق	لا أدري	لا ينطبق	لا ينطبق إطلاقا
١						٢١						٤١					
٢						٢٢						٤٢					
٣						٢٣						٤٣					
٤						٢٤						٤٤					
٥						٢٥						٤٥					
٦						٢٦						٤٦					
٧						٢٧						٤٧					
٨						٢٨						٤٨					
٩						٢٩						٤٩					
١٠						٣٠						٥٠					
١١						٣١						٥١					
١٢						٣٢						٥٢					
١٣						٣٣						٥٣					
١٤						٣٤						٥٤					
١٥						٣٥						٥٥					
١٦						٣٦						٥٦					
١٧						٣٧						٥٧					
١٨						٣٨						٥٨					
١٩						٣٩						٥٩					
٢٠						٤٠						٦٠					

المراجـــع

[١] مكتب التربية العربي لدول الخليج، إدارة التربية. «واقع إعداد المعلم بدول الخليج العربي،» *وقائع ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي*، الدوحة، ٤-٦ ربيع الآخر ١٤٠٤هـ (٧-٩ يناير ١٩٨٤م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٤م.

[٢] مرسي، محمد عبدالعليم. «أثر التغيرات والعوامل الاجتماعية والاقتصادية في تحديد مكانة المعلم في دول الخليج العربي،» *وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر*، الكويت ٧-١٠ رجب ١٤٠٦هـ (١٧-٢٠ مارس ١٩٨٦م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦م.

[٣] Chandler, B.J. et al. *Education and the New Teacher*. Toronto: Dodd Mead, 1971.

[٤] Elliott, P. *The Sociology of Professions*. London: Macmillan, 1972.

[٥] Gartener, A. *The Preparation of Services Professionals*. New York: Human Sciences Press, 1976.

[٦] عبدالمعطي، يوسف، وآخرون. رؤية مستقبلية *لتعزيز المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي*. دراسة مقدمة إلى اللقاء السنوي التاسع عشر لجمعية المعلمين الكويتية، الكويت، مارس ١٩٨٩م.

[٧] Flexner, A. "Is Social Work a Profession?" *Proceedings of National Conference of Charities and Correction, Basslm, (1915)*. New York: Macmilan, 1915.

[٨] Mayhew, L.B., and P. J. Ford. *Reform in Graduate and Professional Education*. San Francisco: Jossey-Bass, 1974.

[٩] Jarvis, P. *Professional Education*. London: Croom Helm, 1973.

[١٠] Wilensky, H.L. "The Professionalization of Everyone." *American Journal of Sociology*, 70 (1964), 12-26.

[١١] الجوهري، عبدالهادي. *معجم علم الاجتماع*. القاهرة: مطبعة جامعة القاهرة والكتاب الجامعي، ١٩٨٠م.

[١٢] علي، سعيد إسماعيل. «التعليم كمهنة،» في سعد مرسي وآخرين، *المدخل إلى العلوم التربوية*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٠م.

[١٣] Millerson, G. *The Qualifying Association: A Study of Professionalization*. London: Routledge & Kegan Paul, 1976.

[١٤] Hoyle, E. A. "Professionalization and Deprofessionalization in Education." In E. Hoyle and J. Meggarry, eds., *Professional Development of Teachers*. London: Kogan Page, 1980, pp. 126-79.

[١٥] Joyce, P. A. "The Ecology of Professional Development." In E. Holye and J. Meggarry, eds.

Professional Development of Teachers. London: Kogan Page, 1980, pp. 46-78.

[١٦] حجاج، عبدالفتاح أحمد، وسليمان الخضري. «دراسة تقويمية لبرنامج إعداد معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية بجامعة قطر.» الدوحة: مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، ١٩٨٤م.

[١٧] البيلاوي، حسن حسين، وعبدالله محمد الحمادي. «المكانة الاجتماعية للمعلم: تحليل نظري مع إلقاء الضوء على مكانة المعلم في دولة قطر.» *وقائع ندوة المعلم قيمة وأثر*، الكويت، ٧-١٠ رجب ١٤٠٦هـ (١٧-٢٠ مارس ١٩٨٦م). الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٦م.

[١٨] Strauss, G. "Professionalism and Occupational Association." *Industrial Relations*, 2 (1963), 67-85.

[١٩] متولي، مصطفى محمد. *الإشراف الفني في التعليم: دراسة مقارنة*. الإسكندرية: دار المطبوعات الحديثة، ١٩٨٣م.

[٢٠] Unesco. *The School and Continuing Education*. Paris: Unesco, 1972.

[٢١] جمعية المعلمين الكويتية، المؤتمر التربوي التاسع عشر. *المكانة الاجتماعية للمعلم في الوطن العربي*، التوصيات. الكويت، ١٩٨٩م.

[٢٢] الغامدي، محمد عبدالله وآخرون. *الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي*. تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٢م.

[٢٣] فخرو، علي، وأحمد صيداوي. «اتجاهات لإصلاح تربية المعلمين.» *رسالة الخليج العربي*، ع ٣٠ (١٤٠٩هـ)، ص ص١٢٣-١٤٠.

[٢٤] قمبر، محمود. «مهنة التعليم في التراث العربي وانعكاساتها في التعليم المعاصر.» *المجلة العربية للتربية*، م٣، ع١ (مارس ١٩٨٣م)، ص ص٨٣-١١٩.

[٢٥] مجموعة هولمز. *معلمو الغد*. ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٧م.

[٢٦] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *استراتيجية تطوير التربية العربية*. طرابلس: المنشأة العامة للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٧٩م.

[٢٧] Alexander, R. et al. *Change in Teacher Education: Context and Provision Since Robins*. London: Longman, 1984.

[٢٨] Andrews, J. D. W. "The Growth of Teacher Profession." *Journal of Higher Education*, 49 (1974), 51-72.

[٢٩] Argyris, C., and D. A. Schon. *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco: Jossey - Bass, 1974.

[٣٠] Hammond, H. "The Future of Teaching." *Educational Leadership*, 46, No. 3 (Nov. 1988), 89-107.

[٣١] Owey, K., and W. Gardener. *The Education of Teachers*. New York: Longman, 1983.

[٣٢] Rushton, J. "The Education of Teachers." In J. Turner, *Education for Professions*. Manchester: Manchester Press, 1976.

[٣٣] السيد، فؤاد البهي. *علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري*. ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

[٣٤] فان دالين، ديو بولد ب. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين. ط٢. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

[٣٥] غنيم، أحمد الرفاعي. *تطبيقات على ثبات الاختبار*. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق، ١٩٨٥م.

Education Professionalization Measurement

Mostafa M. Metwally
Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Debates on classifying work into professions, semi-professions and vocations have stimulated sociologists to define the conditions of professionalization and the characteristics of the typical profession. This study aims at developing a standard measurement that enables educationists to determine which aspects of education have developed in the direction of professionalization. Therefore, the researcher has consulted the profession literature in general and reviewed the studies of the education profession in particular, in order to formulate such a measurement. It was then tested by some experts in education to determine its logical validity. The consistency coefficient of correlation was calculated to ensure its empirical validity. Test and re-test methods were used to ensure the reliability. These calculations proved that "Education Professionalization Measurement" is both valid and reliable.

The Education Professionalization Measurement in its final form consists of sixty items covering five dimensions that composed the stages of teacher education, namely: selection of students for teachers training institutions, pre-service training in university colleges, practicing education profession, supervision, and continuing education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٠٧-٢٤٣ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية المعرفية وكيفية تدريب التلاميذ على اتخاذ قرار إزاء حل الأسئلة

نادية أحمد بكار

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. إن قضية عدم قدرة التلاميذ على اتخاذ قرار نحو اختيار المعلومات المناسبة لإجابات الأسئلة من أهم السلبيات في نظامنا التعليمي، والتي تعتبر مؤشرًا يكشف عن قضية أخرى يعاني منها نظامنا التعلمي وخاصة في المرحلة الابتدائية، ألا وهي قضية الحفظ والاسترجاع الآلي.

لقد كشفت الدراسات المعاصرة التجريبية في مجال المحتوى عن أهمية تدريب التلاميذ على معرفة الأنماط التنظيمية حتى يمكن التنبؤ بأنواع المعلومات التي تستخدم في الإجابة عن الأسئلة، ومع قلة هذه الدراسات على المستوى العالمي وندرتها على المستوى المحلي. فلم تكشف لنا أي دراسة عن إمكانية استخدام الأنماط التنظيمية في صياغة الأسئلة التي تصاحب الأنماط التنظيمية في مجال المحتوى وأثرها في تنمية مهارة اتخاذ قرار. وعليه فقد أعدت هذه الدراسة لاقتراح تصنيف taxonomy لأسئلة الأنماط التنظيمية في مجال المحتوى وكيفية صياغة أسئلة التصنيف مطبقًا الباحث التصنيف وأسئلته على موضوعات من مقررات المواد المختلفة لصفوف المرحلة الابتدائية. ثم اقترح الباحث مرشدًا للمعلم لتدريب التلاميذ على استخدام التصنيف في تنمية مهارة اتخاذ قرار نحو اختيار المعلومات المناسبة في الإجابة عن الأسئلة.

وقد أوصى الباحث معلم المرحلة الابتدائية بتطبيق التصنيف، كما أوصى بإدخال التصنيف كجزء من برنامج إعداد المعلم كما أوصى الباحث المعلم أن يستخدم التصنيف كجزء من منهج المرحلة الابتدائية متخذًا المرشد المقترح في هذه الدراسة أساسًا في التعلم.

كما أوصى الباحث المعلم باستخدام التصنيف في أسئلة الحوار داخل الفصول الدراسية أو في إعداد الأسئلة الفصلية أو الختامية للمواد. وأخيرًا أوصى الباحث بالقيام بأبحاث مستقبلية كامتداد لهذه الدراسة.

كما أوصى الباحث المعلم باستخدام التصنيف في أسئلة الحوار داخل الفصول الدراسية أو في إعداد الأسئلة الفصلية أو الختامية للمواد. كما أوصى الباحث بالقيام بأبحاث مستقبلية كامتداد لهذه الدراسة.

خلفية المشكلة وأهميتها

إن تعدد الدراسات النظرية والتجريبية في السنوات الأخيرة في مجال المحتوى من الأسباب التي تؤكد أهمية هذا المجال في التغلب على المشكلات التي تحد من تطوير المناهج وتحسين مستوى التعلم.

ولاشك أن نتائج دراسات المربين في مجال المحتوى متعددة. ولكن من أهم النتائج التي تثير انتباه الباحثين في هذا المجال في السنوات الأخيرة، أن التلاميذ إذا ألموا بالأنماط التنظيمية organizational patterns للكتب المدرسية، واستخدموها في تعلم المعلومات سوف يحققوا نجاحًا واضحًا [١، ٢، ٣، ٤، ٥].

والأنماط التنظيمية تشمل الوحدات الناقلة لمعلومات الكتب الدراسية. فالمعلومات تصنف داخل وحدات units تأخذ أشكالاً متعددة. وكل وحدة تؤدي غرضًا معينًا للقارىء في المجال المعرفي.

وإذا عرضنا نمطًا تنظيميًا معينًا وغرضه المعرفي لتمكنا من معرفة أهمية الإلمام بالأنماط التنظيمية للتمييز بين أنواع المعلومات فمثلاً: نمط السبب/ النتيجة cause/ effect pattern يهدف إلى إمداد القارىء بالأسباب اللازمة والضرورية لظهور أو حدوث ظاهرة، أو شيء، أو حدث، أو فكرة معينة.

والملاحظ من دراسة أدبيات الأنماط التنظيمية أن مجهودات المربين قد تركزت على إمداد التلاميذ بمرشد يوضح لهم كيفية التعرف على الأنماط التنظيمية واستخدامها في قراءة محتوى الكتب [٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١].

أما عن مجهودات المربين في دراسة العلاقة بين الأنماط التنظيمية وأنواع الأسئلة التي يمكن استخدامها في الاستدلال على المعلومات الرئيسة في الأنماط التنظيمية، فهي قليلة وفي حكم النادرة. ولكن قد خرج الباحث بنتيجتين مهمتين من هذه الدراسات، أولاهما: أن التلاميذ يشعرون بثقة أكثر في أنفسهم كلما أعدوا إعدادًا جيدًا للاختبار عن طريق تدريبهم على أنواع الأسئلة والمحتوى الذي يجب أن يستخدم للإجابة عن هذه الأنواع من الأسئلة. وثانيتهما أن التلاميذ يصبحون قادرين على التنبؤ بنوع المعلومات التي يستخدمونها في الإجابة عن الأسئلة [٢، ٤].

ولم تلتفت الدراسات السابقة إلى تحديد النواتج التعليمية التي يمكن أن تتحقق إذا عرف التلميذ واستخدم نوع المعلومات الخاصة بكل سؤال أبعد من مهارة الفهم. ويرى الباحث أن مهارة اتخاذ قرار إنما تمثل إحدى هذه النواتج التعليمية المهمة التي يمكن تحقيقها إذا درّبنا تلاميذنا على كيفية التمييز بين نوع المعلومات التي يجب اختيارها للإجابة عن الأسئلة المختلفة.

وإذا نظرنا إلى أي سؤال نجده يمثل مشكلة أو موقف تحدٍ يواجه التلميذ. أما عن إجابة السؤال فتمثل القرار الذي يتخذه التلميذ لمواجهة هذا الموقف أو المشكلة. ويرى الباحث أن اتخاذ التلميذ للقرار لا يتوقف على معرفته لموضوع السؤال فقط، وإنما يتوقف أيضًا على نوع المعلومات التي يجب أن يختارها عن موضوع السؤال.

إن العجز في إتقان مهارة اختيار المعلومات التي تناسب الإجابة عن الأسئلة قضية تواجه المعلم في الدول المتقدمة، فالمربون آرم برستر Armbruster وآخرون [١٢] أكدوا على أن البرامج التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية تفتقر إلى تعليم التلاميذ كيف يمكن

التمييز بين الأسئلة على أساس نوع المعلومات، فلم يجدوا في برامج القراءة وفنون اللغة اهتمامًا بهذه القضية.

والباحث يؤكد أن هذه القضية تمثل إحدى القضايا الكبرى في مدارسنا. فخبرة الباحث في مجال تدريب المعلم تؤكد أن المعلم لا يلتفت مطلقًا إلى تعليم التلاميذ كيفية تحليل الأسئلة. أو كيفية استخدام الدلالات المتضمنة في الأسئلة للتنبؤ منها على نوع المعلومات المطلوب إجابتها أو تحديد نوع الإجابات من نصوص الكتب أو كيفية كتابة إجابة السؤال.

فلا نعجب إذا كانت النتيجة من ذلك تكوين بعض العادات السلبية الملحوظة بين تلاميذنا وخاصة في مدارس المرحلة الابتدائية، نذكر منها ما يلي:

١ ـ أن إجابة السؤال تشمل معلومات الموضوع المتضمنة في الكتاب كافة بغض النظر عما إذا كان السؤال يطلب بعضها أم لا، أم لا توجد الإجابة مطلقًا في الكتاب. فإذا ما قرأ التلميذ السؤال لا يهتم بتحديد نوع المعلومات المطلوبة في السؤال بقدر ما يهتم بالموضوع ويحاول استرجاع كل ما يعرفه عن موضوع، فمثلاً إذا كان هناك سؤال في مجال العلوم كالآتي: اقترح حلاً لمواجهة التلوث في بيئتك. فقلما نجد تلميذًا يقتصر في إجاباته على وضع حل لمواجهة هذه المشكلة ولكن إجابتهم تأخذ الأشكال الآتية:

١ ـ تنظم معلومات الإجابة بتنظيمها نفسها في الكتاب المدرس، فمثلاً إذ كان الكاتب قد بدأ موضوع التلوث بتعريفه ثم أنواعه ثم أسبابه ونتائجه ثم كيفية مواجهته في البيئة للتغلب عليه، أو بدأ الكتاب بعرض أنواع التلوث وأسبابه وكيفية التغلب عليه. فسوف تأخذ إجابة التلاميذ نفس شكل المعلومات وتنظيمها كما جاءت في الكتاب، ومن ثم يمكن القول إن الكتاب هو المقرر لنوع إجابات التلاميذ وليس المطلوب في السؤال.

٢ ـ أما إذا كان الكتاب لا يتضمن نمط الحل وتضمن أنماطًا أخرى للتلوث فسوف تصبح إجابات التلاميذ متضمنة لأنماط الكتاب. وعليه تصبح إجابات التلاميذ متضمنة لمعلومات الكتاب دون التفكير بأن السؤال لا توجد إجابته في الكتاب، وإنما يتطلب تطويرًا

لمعلومات جديدة يضعها ويولدها التلميذ من تفكيره. وبعض التلاميذ دائمًا يفكرون أن المعلومات لا توجد إلا في الكتاب المدرسي، وأن المعلومات الموجودة في الكتاب عن التلوث هي المعلومات المناسبة لحل السؤال. [١]

إن هذه العادات السيئة تنبع من قضية الحفظ والتسميع الآلي دون استخدام العقل وهي قضية تواجهها مدارسنا. وتبرز هذه القضية بوضوح أكثر في المرحلة الابتدائية.

٢ ـ اعتقاد بعض التلاميذ بأن الاقتصار في الإجابة عما يُسأل عنه السؤال قد يسبب انخفاضًا في درجاته. فهم يشعرون بقلق شديد لأنهم لم يظهروا ما تعلموه كافة في السؤال. ومن ثم يرون أنه من الأهمية بمكان أن يكتبوا كل ما يعرفونه، حتى يعرف المعلم أنهم استذكروا دروسهم جيدًا. وعلى المعلم حرية القرار في اختيار ما يريده وترك ما لا يريده من الإجابة. ومن ثم يمكن القول إن هذه العادات السيئة تؤكد أن قضية اتخاذ القرار يقوم بها المعلم ولا يقوم بها التلميذ ذاته.

٣ ـ قبول المعلمين للإجابات المتعددة الأنماط وغير المحددة لما يناسب السؤال من إجابات دون أن يقوموا بتصحيح لهذه السلبيات متخذين مشكلة زيادة عدد التلاميذ في الفصول وازدحام المناهج بالمعلومات وسن التلاميذ غير المناسبة لإتقان هذه المهارة، وازدحام جداولهم، وغير ذلك من المشكلات التي تواجه معلم المرحلة الابتدائية كمبررات يتخذونها لعدم إتاحة الفرصة لهم لمواجهة هذه السلبيات في نظامنا التعليمي [١٣].

وبناءً على ماسبق نجد أن اتخاذ القرار هو قضية في يد المعلم يستخدمها إذا كان واعيًا بها. أما إذا لم يكن واعيًا بها فغيابها سيصبح لدى كل من المعلم والتلميذ على السواء. ونحن كمربين إذا أردنا أن نرد هذه القضية إلى مسبباتها، فلا نلقي كل اللوم على المعلم بل يجب

---

١ يمكن وضع سؤال دون أن تكون إجابته في الكتاب من أجل قياس قدرة التلميذ على الاستقصاء أو تطوير معلومات جديدة أو التنبؤ أو القدرة على الاكتشاف لمعلومات مرتبطة بمعلومات الكتاب وغيرها من مهارات التفكير العليا.

أن نراجع قرارات المربين المشرفين على برامج إعداد المعلم والتي تأبى بإدخال مقررات خاصة بتدريس الكتب المدرسية طبقًا للتخصص والمرحلة التعليمية التي يتخصص فيها المعلم والتي من خلالها يتمكن معلم المرحلة الابتدائية أن يتعلم نظريات المحتوى المعرفية والمهارية ونماذج تطوير الكتب المدرسية وأثرها في تنمية المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والفهم وغيرها كأنماط التفكير العليا كالمقارنة، التحليل، السبب/ النتيجة وغيرها من المهارات الأساسية في التعلم حتى يكون قادرًا في أثناء ممارسته في الحقل التعليمي أن يعالج هذه السلبيات.

مشكلة الدراسة

من خلال مراجعة الباحث لبرامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية لم يجد مقررًا واحدًا في مجال المحتوى، أو في كيفية قراءة الكتب المدرسية من حيث بنيتها وأساليبها في تنظيم المحتوى ونماذج تطويرها. ومن ثم يرى الباحث أن معرفة المعلم لنظرية الأنماط التنظيمية وكيفية استخدام دلالاتها التي تنظم الأفكار الرئيسة في المحتوى لتوظيفها في صياغة الأسئلة الخاصة بمجال المحتوى وتدريب المتعلم للتعرف على هذه الدلالات واستخدامها في التنبؤ بنوع الإجابات المناسبة لأسئلة المحتوى تعتبر من الركائز الأساسية في تعلم المحتوى وقياس مدى إتقان المتعلم لمهارة اتخاذ قرار منطقي إزاء مواقف التحديات التي تواجهه في تعلم المحتوى. وعليه فإن فكرة هذه الدراسة تحدد في: اقتراح تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية الشائعة في مجال المحتوى باستخدام دلالالتها التنظيمية، واقتراح مرشد أيضًا لتدريب التلاميذ على كيفية استخدام هذه الدلالات في اتخاذ قرار إزاء حل الأسئلة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يلي:

من المنتظر أن تلفت هذه الدراسة اهتمام المعلم لتعلم نظرية الأنماط التنظيمية حتى يتمكن من الاستدلال بخصائص بنيتها في بناء الأسئلة في حقول المعرفة المختلفة. فإذا أتقن المعلم هذه المهارات سوف يعلمها لتلاميذه وطلابه في مدارسنا، وبذلك سوف نتمكن من مواجهة قضية الحفظ الآلي التي تقتل عقول أطفالنا شباب المستقبل فكريًا وأيضًا نتمكن من تنمية عقول قادرة على اتخاذ قرار منطقي إزاء مواقف التحديات التي تواجههم.

كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة المعلم في كيفية صياغة الأهداف السلوكية الخاصة بمجال المحتوى باستخدام دلالات المحتوى ثم تحويلها إلى أسئلة لقياس مدى تحقيق هذه الأهداف، الأمر الذي ينتج عنه ربط عملية التدريس بالقياس.

كما يمكن أن تسهم هذه الدراسة في كشف سلبيات الكتب المدرسية وكيفية علاج هذه السلبيات.

وأخيراً من الممكن أن يترتب على هذه الدراسة إعادة النظر من قبل المربين في تطوير برامج إعداد المعلم ومقرراتها لتطوير قدرات المعلم في كيفية قراءة مجال المحتوى وتدريسه وقياسه.

المفاهيم الأساسية وتعريفاتها

١ ـ الأنماط التنظيمية المعرفية Organizational Patterns of Knowledge [OPK]

حدد تشيك وتشيك الأنماط التنظيمية بأنها أنماط الكتابة written patterns التي يكتب بها المعلومات في المطبوعات المختلفة كالكتب المدرسية والكتب والمجلات والجرائد. فاستخدام أنماط مختلفة للكتابة يعطي معاني مختلفة للقارىء والتي تعرف بالأنماط التنظيمية [١٤، ص٢٠٢].

كما ظهر مفهوم الأنماط التنظيمية بمفاهيم أخرى مرادفة لمفهوم الأنماط التنظيمية، منها مفهوم أنماط البنية structural patterns ، فقد عرف آرمبرستر وأندرسون أنماط البنية على أنها النظم التي يستخدمها المؤلف في تنظيم أفكار نصوص الكتب وربطها بعضها ببعضها. فبنية النص يقررها غرض المؤلف الذي يظهر من العنوان السابق للنص، والذي يقرر الغرض من النص، ولبنية النص نوعان، هما وحدات النص وأطر النص [١٥، ص٤].

كما ظهر بمفهوم آخر هو أنماط النص text patterns فقد عرّفت بكار أنماط النص على أنها وحدات المعلومات التي يستخدمها الكاتب في نقل أغراضه للقارىء، وكل وحدة نصية

يتحقق غرضها عن طريق نظام ترتيب الأفكار. ويبرز هذا الترتيب إشارات معينة تصاحب كل وحدة [١٦، ص٩٩٦].

أما عن تعريف بكار للأنماط التنظيمية، فتعني الطرائق المختلفة لبنية المحتوى التي يستخدمها الكاتب في عرض معلومات نصوص المواد، ليطبع المعاني التي يقصد الكاتب أن ينقلها إلى ذهن القارىء. ويصاحب كل نمط تنظيم معين للمعلومات بدلالات معينة تساعد القارىء على تحديد إسكيما schema لفهم المحتوى وتعلمه [١٧].

أما في هذه الدراسة فيقصد بالأنماط التنظيمية المعرفية بأنها وحدات المعلومات التي تصنف المعلومات طبقًا للأغراض التي تنقلها للقارىء أو المتعلم وتنظم المعلومات داخل كل وحدة معرفية وفق دلالات معينة تبرر غرضها. وتتعدد أشكال الوحدات طبقًا لأغراضها وأهمها: نمط التعريف، نمط الأمثلة، نمط السبب والنتيجة، نمط المقارنة، نمط التتابع، نمط حل المشكلة.

٢ ـ تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية

Taxonomy of Organizational Pattern Questions [TOPQ]

لا يوجد تعريف في الأدبيات التي تناولت هذا الموضوع بالدراسة عن تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية لأن هذا المفهوم يميز هذه الدراسة، ويعني في هذه الدراسة تلك العبارات الاستفهامية التي تبدأ بفعل أمر سلوكي إجرائي أو أداة استفهام، والتي تمثل مواقف التحدي أو الأسئلة التي تصاحب كل نمط تنظيمي معرفي ويمكن تحديدها من الدلالات signals التي تميز بنية كل نمط تنظيمي وتعبر عن الغرض المعرفي للنمط.

الدراسات السابقة

طبقًا لاستخدام Eric لا توجد دراسة على المستوى المحلي أو العربي أو العالمي قد قامت باستخدام نظرية الأنماط التنظيمية في مجال المحتوى في تأسيس تصنيف للأسئلة الخاصة بمجال المحتوى. ولكن هناك ثلاث دراسات في الأدبيات العالمية حددت أنواعًا للأسئلة الخاصة بمجال المحتوى وهي:

١ ـ دراسة فاكا Vacca

وقد صنفت الأسئلة إلى ثلاثة أنواع هي :

ا ـ أسئلة أدبية وتتطلب من القارىء أن يأخذ المعلومات مباشرة من المحتوى وهي أسئلة خاصة بالتعريف والتتابع .

ب ـ أسئلة تفسيرية وتتطلب من القارىء أن يأخذ معلومات من أجزاء من نصوص الكتب مثل المعلومات الخاصة بالعلاقات بين المعلومات كالأسباب والنتائج والاختلاف والتشابه .

جـ ـ أسئلة تطبيقية وتتطلب من القارىء أن يسترجع معلومات من خلفيته ويربطها بمعلومات من النصوص المقروءة لحل مشكلة السؤال [٢ ، ص١٢٨] .

٢ ـ دراسة آرم برستر Armbruster وآخرين

فقد وضعوا تصنيفًا لأسئلة محتوى مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة يقوم على سبعة أنواع من الأسئلة ، وهي الوقت والموقع والكم والتسمية والتحديد والتوضيح والوصف والمقارنة باستخدام أدوات استفهام معينة مثل متى ، أين ، كم عدد ، من ، ماذا ، كيف ، ما [٥ ، ص٧] .

٣ ـ دراسة فنلي Finely وسيتون Seaton

دربا طلبة الجامعة على استراتيجية مكونة من سبع خطوات تعتمد على الأنماط التنظيمية التي اقترحتها دراسة كلزو Kolzow ولمان Lehmann لتحقيق عدة نتائج تعليمية لدى الطلبة كان من ضمنها تنمية قدرة الطلبة على تحديد الأفكار الرئيسة في نصوص الكتب واستخدامها في صياغة أسئلة تميزها أدوات استفهام مثل من ، ماذا ، أين ، متى ، كيف ، لماذا . واستخدام هذه الأسئلة في تحديد نوع المعلومات من المحتوى التي تجيب عن هذه الأسئلة [٤ ، ص ص١٢٥-١٢٩] .

من الدراسات الثلاث السابقة يتضح أن الاختلافات بين هذه الدراسات وخاصة بين الدراسة الأولى والثانية كان على نوع التصنيف . كما أن الدراسة الأولى كانت عامة ولم

تحدد المرحلة؛ أما الثانية فقد اقتصرت على مادة التاريخ للمرحلة المتوسطة. أما الدراسة الأخيرة، فقد اقتصرت على المرحلة الجامعية كما أنها لم تقترح تصنيفًا للأسئلة، وإنما اقترحت استراتيجية لتدريب الطلبة على التنبؤ بأسئلة الاختبارات. أما عن التشابه بين هذه الدراسات فقد ركزت على المحتوى كمحك أساسي في اختيار المعلومات المناسبة للأسئلة. كما أن التشابه بين الدراستين الثانية والثالثة كان على أنواع أدوات الاستفهام المستخدمة في صياغة الأسئلة وكيفية اعتماد المتعلم على هذه الأدوات في تحديد الإجابات المناسبة للأسئلة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١ ـ استخدام الدلالات المصاحبة للأنماط التنظيمية في مجال المحتوى في اقتراح تصنيف لأنواع الأسئلة المصاحبة لهذه الأنماط التنظيمية.

٢ ـ اقتراح مرشد للمعلم يصاحب التصنيف المقترح لتدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ قرار لاختيار إجابات الأسئلة المرتبطة بالأنماط التنظيمية.

حدود الدراسة وعينتها

اقتصرت الدراسة على موضوعات ممثلة من جميع الكتب للمرحلة الابتدائية اختيرت بطريقة عشوائية لاستخدامها في صياغة أسئلة التصنيف المقترح في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة

تعتبر هذه الدراسة تحليلية وتطبيقية، حيث حاول الباحث تحليل نظرية الأنماط التنظيمية لاستخلاص قواعدها التي يمكن في ضوئها تكوين التصنيف المقترح، ثم قام بتطبيق التصنيف على موضوعات مختلفة من مقررات مواد المرحلة الابتدائية لتوضيح كيفية صياغة أسئلة التصنيف.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تمر هذه الدراسة بالخطوات التالية :

١ ـ الإطار النظري، ويدرس الإطار النظري في المحاور الآتية :

ا ـ التطور التاريخي للأنماط التنظيمية .

ب ـ تصنيفات الأنماط التنظيمية في الأدبيات .

جـ ـ تصنيفات الأنماط التنظيمية في التخصصات المختلفة .

د ـ أهمية الأنماط التنظيمية في التعلم .

هـ ـ أغراض الأنماط التنظيمية .

و ـ نظرية الدلالة في الأنماط التنظيمية .

٢ ـ بناء التصنيف المقترح، ويمر بناء التصنيف بما يلي :

ا ـ الأساس النظري الذي يقوم عليه التصنيف .

ب ـ استخدامات التصنيف .

جـ ـ تطوير التصنيف .

٣ ـ تطبيق التصنيف على عينة ممثلة من كتب المرحلة الابتدائية .

٤ ـ عمل مرشد للمعلم لتدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ قرار باستخدام التصنيف المقترح .

٥ ـ الخاتمة والتوصيات .

الإطار النظري

لمحة تاريخية عن تطور فكرة الأنماط التنظيمية

بدأت فكرة تنظيم المعلومات داخل وحدات على يد العالم ثورنديك عام ١٩١٧م [١٨]. ثم أعيد إحياء هذه الفكرة بعد ستين عامًا [١٩] عندما أُسِّس ما يعرف باسكيما القصة schema story لتنظيم الكتابة القصصية داخل وحدات معرفية كوحدة الغرض، والتنفيذ، والنتائج، وأصبحت كل وحدة تمثل جزءًا مهمًا في بناء القصة. وأصبح قياس مستوى فهم القارىء للقصة مبنيًا على معيارين هما : مدى تكامل المعلومات داخل كل وحدة، ومدى تسلسل معلومات الوحدات بحيث تكون وحدة الغرض أولاً ثم التنفيذ ثم

النتائج ، وقد أسماها خطوات فهم القصة ومنذ ذلك الحين وبدأت الدراسات تهتم بقضية تنظيم المعلومات وتكاملها وتسلسلها [٦ ، ٧ ، ٨ ، ١٠ ، ١١ ، ١٤ ، ١٥ ، ١٦ ، ١٧ ، ٢٠].

وقد أثرت دراسة ثورنديك على عدد من السيكلوجيين والمربين وبدأ التسابق بينهم في تطوير فكرة الأنماط التنظيمية ، وقد بدأت الدراسات في المجال النظري لتصنيف أنواع الأنماط وتحديد أغراض كل نمط ثم بدأت الدراسات التجريبية في تجريب هذه الأنماط لمعرفة مدى أثرها على مستوى التعلم وما يلي سيوضح ذلك .

تصنيفات الأنماط التنظيمية في الأدبيات

لقد تعددت تصنيفات المربين للأنماط التنظيمية في الأدبيات وجدول رقم ١ يعرض هذه التصنيفات .

يتضح من جدول رقم ١ أن هناك اختلافًا بين المربين على عدد التصنيفات للأنماط التنظيمية الذي يتراوح مابين ثلاثة تصنيفات إلى سبعة تصنيفات . كما اختلفوا في تسمية بعض الأنماط مثل الوصف ـ السرد ـ التحليل ، التوالي ، كما اختلفوا أيضًا على نوع النمط . ولكنهم اشتركوا في التصنيفات الثلاثة وهي : المقارنة (الاختلاف/ التشابه) ، ٢ ـ التتابع (التسلسل) ، ٣ ـ السبب/ النتيجة .

ويتضح من دراسة الأدبيات السابقة أن نمط التوضيح في تصنيف المربيين آرم برستر واندرسون [١٥] هو نفسه نمط السبب/ النتيجة في تصنيف آرم برستر [٢١] . كما يشير بروكز Brooks ووارن Warren [٢٢] إلى أن هناك تحليلاً وصفيًا descriptive analysis وتحليلاً سببيًا causal analysis . فالتحليل الوصفي يستخدم في نمطي الاختلاف/ التشابه ، التعريف . أما التحليل السببي ، فيستخدم في تحليل الأحداث المتتابعة . فمثلاً بدون أحداث (ا) لا تحدث أحداث (ب) ، وإذا كان هناك أحداث (ا) لابد وأن يكون هناك أحداث (ب) ، أي ما يعرف في الأدبيات بنمط السبب/ النتيجة . ومن ثم يرى الباحث

جدول رقم ١ . تصنيفات الأنماط التنظيمية في الأدبيات .

الأنماط التنظيمية	آرم برستر واندرسون [١٥]	كلزو ولمان [٢٣]	تشيك وتشيك [١٤]	كليملهان وآخرون [٢٤]	آرم برستر [٢١]	كلف وكامبلس [٢٥]	بكار [١٦]	بكار [١٧]
١ ـ الوصـــف	x			x		x		x
٢ ـ السبب (النتيجة)	x	x	x	x	x		x	x
٣ ـ التشابه / الاختلاف	x	x	x	x	x		x	x
٤ ـ التعريف	x	x					x	x
٥ ـ الأمثلة	x						x	x
٦ ـ حل المشكلة	x		x		x		x	x
٧ ـ الإقناع الجدلي			x			x		
٨ ـ التسلسـل	x	x	x	x	x	x	x	x
٩ ـ الســرد			x		x			
١٠ـ التحليـل		x						

استبعاد نمط التحليل واستبقاء أنماط الاختلاف/ التشابه، التعريف، والسبب/ النتيجة حيث تقوم هذه الأنماط كلها على نمط التحليل.

أما نمط السرد فظهر في الأدبيات بدون أي دلالات تشير إليه فأحيانًا يخلط بينه وبين نمط التتابع ومن ثم يستبعد الباحث هذا النمط أيضًا.

أما عن نمط الإقناع الجدلي فهو يقوم على الاستقراء أو الاستنتاج وهذه الأنماط لا يميزها معلومات معينة بقدر ما يميزها طريقة تفكير معينة، فمثلًا يمكن تعليم المفاهيم بالطريقة الاستقرائية عن طريق عرض أمثلة أولًا ثم التعريف ثانيًا: والعكس في الطريقة الاستنتاجية التي يعرض بها التعريف أولًا ثم الأمثلة ثانيًا، ومن ثم يبقى نمط التعريف والأمثلة هما الميزان لتصنيف المعلومات وليست الطريقة الاستنتاجية والاستقرائية اللتان تعتبران خطوات للتفكير طبقًا لقاعدتي القضية الكلية والقضية الجزئية.

تصنيفات الأنماط التنظيمية في التخصصات المختلفة

اقترح فنلني وسيتون [٤] في دراستهما الأنماط الشائعة في التخصصات المختلفة كما يلي:

١ ـ الرياضيات: التوالي (التتابع)، التعريف، حل المشكلات.
٢ ـ العلوم: التعريف، الأمثلة، التتابع.
٣ ـ العلوم الاجتماعية: السبب/ النتيجة، التتابع، المقارنة.
٤ ـ الآداب: التتابع (القصة)، الأمثلة، المقارنة.

ولما كانت الأنماط التنظيمية قد أجريت دراستها تجريبيًا في الدول غير الإسلامية، لذا لا توجد دراسات قد أوضحت الأنماط التنظيمية في العلوم الشرعية، ولكن من خبرة الباحث كمسلم واطلاعه في العلوم الشرعية يرى أن الأنماط التنظيمية كافة تتوافر في العلوم الشرعية. [٢]

---

٢ بكار، *الأنماط التنظيمية في العلوم الشرعية*، كتاب تحت الطبع.

كما يرى الباحث أن تصنيفات الأنماط التنظيمية يمكن أن توجد كلها في التخصصات المختلفة ولكن يشيع استخدام بعض الأنماط في تخصص ما عن تخصص آخر حسب طبيعة المادة. فمثلاً الأدب يتضح منه استخدام نمط التوالي (التتابع) في أحداث القصة من الهدف إلى التنفيذ إلى النتائج، وكذلك نمط الأمثلة (الوصف) كوصف أحد الأدباء أو وصف نوع معين من الكتابات القصصية أو الشعرية. وأخيرًا يكثر شيوع نمط المقارنة كوصف وجه الاختلاف والشبه بين نوع أدب وآخر أو نوع أدب في عصر معين وأدب في عصر آخر وبين قصة وأخرى وهكذا.

أهمية الأنماط التنظيمية في التعلم

رغم تنوع الدراسات التجريبية، إلا أن نتائج هذه الدراسات تحدد فيما يلي: أن تنظيم المعلومات داخل وحدات معرفية وتعليم القارىء هذه الأنواع من التنظيمات المعرفية، بحيث يمكن للقارىء التمييز بين أنواعها المختلفة على أساس الغرض المعرفي الذي تؤديه للقارىء، وأيضًا على أساس الدلالات التي تبرز خصائصها البنيوية سوف يؤدي إلى تحقيق مستوى مرغوب في الفهم والتعلم للقارىء [١٤، ١٦، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ١٥].

ولم تقتصر أهمية الأنماط التنظيمية على تحقيق مهارة الفهم ولكن تعليم هذه الأنماط له دور فعال في تنمية مهارات التفكير العليا لدى القارىء من خلال انتقاله من نمط إلى آخر يتمكن من تكوين مهارات وتنمية قدرات أهمها: التعميم، التطبيق، المقارنة، التمييز، التنبؤ، الاستدلال، التبرير، الاستنتاج، ربط الأسباب بالنتائج، اتخاذ قرار وحل المشكلة، التقويم، إلخ. [١، ٢، ٣، ٤، ٣٠، ١٦، ٢٢، ٣١، ٣٢].

ويرى الباحث أن القارىء يتمكن من تنمية كثير. من هذه المهارات من تعلم نمط واحد. فمثلاً نمط التعريف إذا تعلم تلميذ المرحلة الابتدائية أن مفهوم الأب الذي يتكون من خصائص ثلاث أساسية هي: (١) ذكر، (٢) ناضج، (٣) له أولاد، هذه الخصائص الثلاث يمكن للتلميذ من خلالها أن ينبىء بكل ذكر يقابله بأنه أب أم لا. كما أنه يستطيع

أن يعمم هذه الخصائص الثلاث على كل الآباء الذين يقعون في دائرة معارفه، حتى إذا ما اتسعت خبرته يتمكن من تعميمها على كل الآباء في العالم. كما أنه يستطيع أن يميز بين الذكور الناضجين وبين الآباء، فيمكن أن يستنتج أنه ليس من الضرورة أن كل ذكر ناضج يكون أبا، كما أنه يستطيع أن يبرر بأن محمدًا مثلاً ليس أبًا لأنه غير بالغ أو أن أحمد، رغم أنه بالغ، ليس أبا لأنه ليس لديه أولاد. وبذلك يستطيع أن يتخذ قرارًا حول من هم آباء ومن هم ليسوا آباء. كما أنه يستطيع أيضًا على أساس التعريف الذي تعلم منه تعميمًا عالميًّا universal generalization أن يتخذه معيارًا لتقويم الذكور الذين يقابلهم إذا كانوا ناضجين أم ليسوا ناضجين بعد، أم آباء.

من المثال السابق يتضح أن معلم المرحلة الابتدائية يمكن أن يستخدم كل نمط تنظيمي في موقف تعليمي معين ليدرب التلاميذ على إتقان مهارات تفكيرية عليا. ومن ثم يتمكن التلاميذ بهذه المهارات أن يواجهوا مواقف التحدي المختلفة التي تواجههم، سواء في المواقف التعليمية أو الحياتية.

الأغراض المعرفية للأنماط التنظيمية

إن الافتراض الذي تقوم عليه نظرية الأنماط التنظيمية هو نقل المعرفة في نماذج أو وحدات طبقًا للغرض الذي يحققه كل نموذج أو وحدة في ذهن القارىء [١٥، ١٧]. ومن ثم يمكن القول إن معرفة أغراض الأنماط التنظيمية إنما يعني تحديد وظيفة كل نمط كما يلي:

نمط التعريف: يعرض معنى مفهومًا معينًا أو الخصائص أو السمات أو الملامح التي توضح المقصود بمفهوم معين.

نمط الأمثلة: يعرض النماذج التطبيقية أو الأمثلة التطبيقية على المفاهيم ومن ثم فهذا النمط يختص بإعطاء وصف لحالة أو حالات تنطبق عليها خصائص أو سمات أو ملامح المفهوم الذي ينتمي إلى فئته.

نمط المقارنة (الاختلاف/ التشابه): يعرض الاختلافات والتشابهات بين الخصائص أو الملامح أو السمات بين مفاهيم من الفئة نفسها.

نمط التتابع (التسلسل): يعرض خطوات أو أحداث مترابطة تطورت لارتباطها الزمني أو المكاني أو الاثنين معًا.

نمط السبب/ النتيجة: يعرض الأحداث التي تكون ضرورية ولازمة لحدوث أحداث أخرى تنتج عنها، والأحداث السابقة تكون السبب (أو الأسباب) والأحداث اللاحقة تكون النتيجة (أو النتائج).

نمط حل المشكلة: يعرض حلًا (أو حلولًا) أو مقترحًا (أو مقترحات) لمعالجة مشكلة معينة أو لحلها [١٤، ١٧].

نظرية الدلالة في الأنماط التنظيمية

إن الغرض والدلالة هما المحددان لخصائص المعلومات في كل نمط تنظيمي. ويحدد ماير Mayer الدلالات بأنها تلك المعلومات التي لا تضيف محتوى جديدًا عن الموضوع ولكنها تشير إلى خصائص بنية النص أو تعطي تركيزًا على هذه الخصائص [٣٣، ص٢٩]. أما بكار، فتحدد الدلالات بأنها تلك الكلمات أو العبارات التي تميز كل نمط نص عن غيره وتصاحب معلومات النص بحيث تبرز خصائص البنية وتنظم معلومات النص تنظيمًا منطقيًا أو زمنيًا [١٧].

ويرى الباحث أن علم الدلالة في الكتابة له أفرع متعددة ولكن الباحث يركز في هذه الدراسة على دلالة أدوات الربط cohesive conjunctions التي تربط وتمزج المعلومات في الوحدات المعرفية أو النصوص والتي حددتها دراسات أهمها [٣٤، ١٥، ١٦، ١٤، ٤، ١٧].

وقد ظهرت دراسات تؤكد على أهمية الدلالة في النصوص وأثر وجودها على الفهم والتعلم وكمية المعلومات المسترجعة ونوعيتها، منها دراسة ايرون Irwin [٣٥] ولومان Loman ومـاير [٣٦]. وقد خرجت هذه الدراسات بأن الطلاب الذين قرأوا نصوصًا بها

استطاعوا أن يسترجعوا مفاهيم ومعلومات متنوعة ومحددة، كما أظهروا مهارات في حل المشكلات أكثر من غيرهم من الطلاب الذين قرأوا نصوصًا لا تتضمن دلالات.

ورغم قلة الأبحاث في هذا المجال عمومًا، إلا أن نتائج الأبحاث تشير إلى تنظيم معلومات النص طبقًا لدلالات معينة له أثر كمي وكيفي على ما يتعلمه القارىء من النص المقروء [٣٧]. [٣]

بناء التصنيف

الأساس النظري الذي يقوم عليه التنصيف

يقوم التصنيف المقترح في هذه الدراسة على أساس استخدام دلالات الأنماط التنظيمية في بناء تصنيفات الأسئلة التي تصاحب المحتوى. فالباحث يرى أن كل نمط تنظيمي يمكن أن تصاحبه أسئلة تميزه وترتبط به دون سواه من الأنماط الأخرى. كما يرى الباحث أن موضوع السؤال ليس هو الدليل على التنبؤبالإجابة فقط، وإنما أيضًا الدلالات التي تصاحب الأنماط التنظيمية هي التي تساعد على التنبؤ بنوع الإجابة. كما يرى الباحث أن أدوات الاستفهام المختلفة مثل: من، ماذا، لماذا، كيف، متى، أين، إلخ، لا تمثل دلالات لوحدها على نوع الإجابة، أي لا يمكن للتلميذ أن يعتمد عليها ويستدل بها على نوع المعلومات المطلوبة في السؤال. فمثلاً: يمكن أن نجد سؤالين يستخدمان أداة الاستفهام نفسها ولكن الإجابة مختلفة تمامًا. ويعرض الباحث المثالين التاليين لتوضيح ذلك.

من أول الخلفاء الراشدين؟

من هو أبو بكر الصديق؟

فالسؤال الأول تتطلب إجابته اسم أول خليفة وهو أبو بكر الصديق. أما السؤال الثاني، فتتطلب إجابته وصفا لأبي بكر الصديق، من حيث سمات شخصيته وأعماله ومنجزاته.

فأنواع الأسئلة للتصنيف المقترح تختلف تمامًا عن الأسئلة التي تركز على نوع أدوات الاستفهام، مثل لماذا أي الاستفهام عن الأسباب. وعليه فقيمة الأسئلة لهذا التصنيف هي

---

٣ ستعرض دلالات كل نمط عند بناء التصنيف.

مساعدة المتعلم على تحديد نوع المعلومات المطلوب استخدامها كإجابات للأسئلة. ومن ثم فالباحث يرى أن التصنيف المقترح يمكن أن تكون إجابة أسئلته واحدة في كل التخصصات من حيث نوع المحتوى، طالما أن السؤال يقع في نوع النمط التنظيمي نفسه الذي يصاحبه، فعلى سبيل المثال:

نمط التعريف: هو النمط الذي يعطي للقارىء تصورًا ذهنيًا عن المقصود بمفهوم معين ومن ثم، فمعلومات النمط تقتصر فقط على تعريف المفاهيم. ولكن كيف يمكن تكوين أسئلة على هذا النمط؟

الإجابة عن هذا التساؤل تعني توضيح نظرية الباحث في ذلك. فالباحث يرى أن صياغة أسئلة نمط التعريف أو غيره من الأنماط التنظيمية تتطلب تحديد قواعد الصياغة والتي يحددها الباحث في قاعدتين وهما:

١ ـ الغرض purpose

٢ ـ الدلالة signal

وفيما يلي عرض أمثلة لأسئلة نمط التعريف لتطبيقها على هاتين القاعدتين.

في مجال العلوم الشرعية: ماذا يقصد بالتوحيد؟

في مجال العلوم الاجتماعية: ماذا يعني التصادم العسكري؟

في مجال الأدب: ما معنى الفردوس المفقود؟

في مجال الرياضيات: حدد تعريفًا لقطعة المستقيم؟

في مجال العلوم: ما هو التكاثر؟

في مجال الفنون: ما هو الفن التشكيلي؟

في مجال علم النفس: ماذا يقصد بالدافع؟

من النماذج السابقة يتضح أن بنية السؤال تكونت من أداة استفهام + دلالة + مفهوم معين - أو فعل أمر + دلالة + مفهوم معين.

كما يتضح أن قاعدة الصياغة قامت على بعدين هما:

١ ـ الغرض: فالموضوع + الدلالة يوضح الغرض من المعلومات فالأمثلة السابقة الغرض منها هو شرح المفهوم.

٢ ـ قاعدة الدلالة: فالكلمات التي تسبق الموضوع في السؤال تحدد نوع المعلومات المراد استخدامها في السؤال، والأمثلة السابقة توضح الكلمات وهي: معنى، نعني، يقصد، إلخ. ولهذه الكلمات دلالات تشير إلى نمط التعريف دون سواه من الأنماط.

قياسًا على ما سبق من مثال التعريف يمكن أن نطبق القاعدتين نفسيهما على كل نمط تنظيمي معرفي وتصبح قاعدتا الغرض والدلالة أساسيتين في تحديد نوع المعلومات الخاصة بكل نمط تنظيمي. وجدول رقم ٢ يعرض الدلالات في الأنماط التنظيمية.

جدول رقم ٢. دلالات الأنماط التنظيمية.

الأنماط التنظيمية	الدلالات	الأنماط التنظيمية	الدلالات
التعريف	يقصد، يعني عرف هو، هي، هم	السبب/النتيجة	سبب، أسباب، العوامل المسببة، سبب، ينتج عنه، أثر، نتيجة، نتائجيًا، يحدث، أدت، كنتيجة لذلك، أثار
الأمثلة	مثال، نموذج أنواع عنصر، يسمى، أمثلة جزء، أجزاء		
المقارنة (الاختلاف / التشابه)	يشبه، يشترك، يربط تشابه، متشابه نفسي، مثل، يختلف اختلاف، تباين يناقض	حل المشكلة	يحل، يقترح، حلول مقترحات يواجهه، يقضي على، يسعى، يسعى إلى مساعي.
التتابع	مراحل، نشأة، بعد، تطور، قبل، نهاية، عقد، خطوة، عهد، مؤخرًا، جزء أول، ثاني، إلخ مبكراً، الآن، أخيراً، سابقًا، لاحقًا، مقدمًا، الماضي، القرن، الجيل، الأولى، الثانية، الثالثة، العهد الحديث		

استخدامات التصنيف

لما كان الغرض الأساسي الذي دفع الباحث لاقتراح هذا التصنيف هو مساعدة المعلم على الإلمام بالنظريات والمهارات التي يمكن أن يستند عليها لتدريب التلاميذ في تحديد معلومات الأسئلة حتى يمكن أن يتخذوا قرارات منطقية سليمة في اختيار نوع المعلومات المناسبة في الإجابة عن الأسئلة. ولهذا فالتصنيف يمكن استخدامه في مجال التعليم والتعلم لجميع المعلمين في جميع التخصصات، ولجميع التلاميذ في جميع الصفوف والمراحل التعليمية. فكل معلم أو باحث أو كاتب يمكن أن يأخذ منه ما يناسب تخصصه. فالتصنيف لا يقتصر على مرحلة أو على مادة دون الأخرى، فهو عام لكل المراحل والتخصصات ولكن قد اقتصر استخدامه في هذه الدراسة على المرحلة الابتدائية ولمعلم هذه المرحلة لأنه يواجه ضرورة تدريس أكثر من مادة تخصص كما أن المرحلة الابتدائية هي الأساس الذي تبنى عليه المراحل كافة، فأساس التعليم يبدأ من هذه المرحلة وتطوير التعليم يعتمد على هذه المرحلة. ومن ثم عند بدء التطبيق للتصنيف المقترح يجب أن يبدأ من هذه المرحلة.

ولما كان التصنيف في كل نمط يقوم على أداة استفهام محددة أو فعل غير محدد، بمعنى أن المعلم له مطلق الحرية في اختيار الفعل من أي مجال من المجالات الثلاثة: المعرفية، المهارية والانفعالية (قيم واتجاهات)، وفي جميع المستويات للمجالات الثلاثة طبقًا لنتائج التعلم المقصودة (الأهداف) التي يقصد وينوي المعلم تحقيقها لدى التلاميذ. ومن ثم يمكن للمعلم أن يستخدم الفعل نفسه في هدفه كبداية في سؤاله. على سبيل المثال، إذا كان هدف المعلم هو «أن يشرح التلميذ كلمة سخاء بكلماته الخاصة يمكن للمعلم أن يصيغ سؤالاً على هذا الهدف الذي يقع في مستوى الفهم في مجال المعرفة كالتالي: اشرح معنى كلمة سخاء؟ ومن ثم نرى أن كلمة اشرح من الأفعال الأدائية في مجال الفهم وكلمة «معنى» دلالة على نمط التعريف. وعليه فهذا التصنيف يصلح استخدامه في المجالات الثلاثة ومستوياتها المختلفة والتي يحددها المعلم طبقًا لأهدافه. أي أن هذا التصنيف أداة أيضًا معينة للمعلم على الربط بين أهداف درسه وبين أسئلة الدرس، أي أنه أداة تساعد على كيفية تحويل الأهداف إلى أسئلة.

وبناءً على الفقرة السابقة يصبح هذا التصنيف صالحًا لاستخدامه في الحوار بين المعلم والتلميذ داخل الفصول الدراسية والأسئلة الختامية للدرس (لتحقيق أهداف الدرس) كما يصلح استخدامه في الاختبارات الفصلية والختامية (لتحقيق أهداف إحدى وحدات المنهج أو أهداف المنهج عمومًا.)

ولما كان هذا التصنيف يقوم أساسًا على وحدات المعرفة في الكتب المدرسية، فإن هذا التصنيف يمكن أن يستخدمه مؤلفو الكتب في تطوير محتوى الكتب المدرسية وأيضًا تطوير صياغة الأسئلة الخاصة بالأبواب أو الفصول بالكتب المدرسية والمتضمنة لنصوص الكتب. ويرجو الباحث أن يكون هذا التصنيف أداة بحثية للباحثين والمربين في المجالات المختلفة لتطوير مجال تأليف الكتب وصياغة أسئلة التقويم.

وأخيرًا فإن هذا التصنيف نأمل استخدامه كأداة لتقويم المعلم من جانب الموجهين ومديري المدارس.

تطوير التصنيف

ويقصد الباحث بتطوير التصنيف أي عرضه في صورته النهائية وفيها يقدم الباحث كيفية صياغة الأسئلة وفيما يلي عرض لذلك.

نمط التعريف: ما، من، ماذا + الدلالة + المفهوم أو فعل أمر + الدلالة + المفهوم.

(ا) حدد المفهوم، ثم اسأل عن معناه أو المقصود منه.

(ب) حدد معنى المفهوم أو خصائصه، ثم اسأل عن اسم المفهوم.[٤]

نمط الأمثلة: ما، أي من + الدلالة + المفهوم أو فعل أمر + الدلالة + المفهوم.

(ا) اسأل عن أفراد الفئة للأشياء أو الأماكن أو المفاهيم التي تنتمي إلى الفئة المذكورة في السؤال.

---

٤ يستخدم هذا النوع في الأسئلة التكميلية أو الاختيار من متعدد.

(ب) اسأل عن فرع من فئة المفاهيم أو الأشياء التي تنتمي إلى الفئة المذكورة في السؤال.

(جـ) اسأل عن الخصائص أو الملامح لفرع من فئة المفاهيم أو الأشياء التي تنتمي إلى الفئة المذكورة في السؤال.

نمط المقارنة: ما + الدلالة + المفاهيم أو فعل أمر + الدلالة + المفاهيم.

(أ) اسأل عن الخصائص التي تجمع بين أفراد فئة المفهوم المذكورة في السؤال.

(ب) اسأل عن الخصائص التي يتباين فيها أفراد الفئة المذكورة في السؤال.

(جـ) اسأل عن الخصائص المختلفة والمتشابهة لأفراد الفئة المذكورة في السؤال.

نمط التتابع: كيف + الدلالة + الموضوع أو فعل أمر + الدلالة + الموضوع.

(أ) اسأل عن تطور أحداث شيء معين أو مفهوم معين في فترة زمنية محددة في السؤال.

(ب) اسأل عن تطور أحداث من القديم إلى الحديث، أو من البداية إلى النهاية، لمفهوم معين أو حدث أو شيء معين مذكور في السؤال.

نمط السبب/ النتيجة: كيف، لماذا، ماذا، ما + الدلالة + الموضوع أو فعل أمر + الدلالة + الموضوع.

(أ) حدد النتيجة ثم اسأل عن السبب أو الأسباب.

(ب) حدد السبب ثم اسأل عن النتيجة أو الأثر أو النتائج أو الآثار.

(جـ) اسأل عن العلاقة بين السبب والنتيجة.

(د) اسأل عن الأسباب والنتائج لحدوث ظاهرة أو حدث أو موضوع معين.

نمط حل/ المشكلة: كيف + الدلالة + المشكلة أو فعل أمر + الدلالة + المشكلة.

اسأل عن حل أو مقترح أو حلولاً أو مقترحات أو مساعٍ لمواجهة قضية أو مشكلة معينة.

يتضح من خطوتي بناء التصنيف وتطويره أن التصنيف المقترح في هذه الدراسة يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء تصنيف في مجال المحتوى، كدراسة فاكا [٢] وآرم برستر وآخرين [١٢]، فلاشك أن هذه الدراسة تلتقي مع الدراستين السابقتين في هدف واحد وهو بناء تصنيف للأسئلة التي تكون إجاباتها من معلومات المحتوى، ولكن تختلف هذه الدراسة عن هاتين الدراستين في الكيفية التي تم بها بناء التصنيف وتطويره. فالدراسة الحالية تعتمد على دلالات الأنماط التنظيمية في صياغة الأسئلة وليس على أدوات الاستفهام، كما هو الحال في دراسة آرم برستر وآخرين [١٢]. فقد وضح الباحث سابقًا (ص ٢١٦) أن أدوات الاستفهام لم تمثل الدلالات الكاشفة عن أنواع الإجابات المطلوبة على الأسئلة، بينما الدلالات التي تنظِّم أفكار المعلومات داخل وحدات معرفية هي المحكات التي يصاغ في ضوئها الأسئلة، وهي أيضًا التي يعتمد عليها المتعلم في الاستدلال على أنواع الإجابات، لأن الدلالات هي التي تحدد نوع المعلومات في الأسئلة لأنها تتضمن الأسئلة، ومن ثم يعتمد عليها المتعلم في التنبؤ بأنواع المعلومات المطلوبة في الإجابات عن الأسئلة وليست أدوات الاستفهام. ومن ثم، فطريقة صياغة أسئلة التصنيف تنفرد بها هذه الدراسة وتميزها عن غيرها من الدراسات في مجال المحتوى وأيضًا في مجال القياس.

أما عن الاختلاف بين هذه الدراسة ودراسة فنلتي وسينون [٤]، فتحدد في أن الدراسة الحالية اقترحت تصنيفًا لأسئلة الأنماط التنظيمية؛ أما دراسة فنلني وسيتون [٤]، فلم تبني تصنيفًا لأسئلة المحتوى ولكن اقترحت استراتيجية مكوَّنة من سبع خطوات لتدريب المتعلم على التنبؤ بأسئلة الاختبارات. وقد اعتمدت دراسة فنلي وسيتون [٤] على دراسة واحدة فقط ظهرت في الأدبيات التربوية، وهي دراسة كلزو ولمان [٢٣] وعلى تصنيفاتها للأنماط التنظيمية. بينما الدراسة الحالية اعتمدت على جميع أنواع التصنيفات التي وجدت في الأدبيات العالمية والعربية لحصر الأنواع الشائعة للأنماط التنظيمية، والتي اتفق عليها معظم المربين المهتمين بهذا المجال.

كما اختلفت الدراستان أيضًا في أن دراسة فنلي وسينون [٤] اقترحت في إحدى خطوات استراتيجياتها استخدام أدوات الاستفهام مثل كيف، ماذا، لماذا. . . إلخ،

كمحكات يعتمد عليها المتعلم للتنبؤ بنوع الإجابات عن هذه الأسئلة، بينما الدراسة الحالية اقترحت استخدام دلالات الأنماط التنظيمية المتمثلة في أدوات ربط الأفكار في الأنماط مثل (سبب، نتيجة، يقترح، يقصد (انظر جدول رقم ٢) كدلالات تستخدم في كل من صياغة أسئلة المحتوى وتحديد الإجابات عنها.

ومن ثم فهذه الدراسة تتميز في كونها تجمع بين مميزات الدراسات السابقة في كونها تقترح تصنيفًا لأسئلة المحتوى وتقترح أيضًا مرشدًا للمعلم لتدريب المتعلم على هذه الأسئلة وإجابتها لتنمية مهارة اتخاذ قرار لدى المتعلم في هذا الصدد. ولهذا فهذه الدراسة إضافة جديدة لم يسبق لأي دراسة اقتراحها على المستويات العالمية والعربية والمحلية في مجالات القياس، والمحتوى، ونظرية الأنماط التنظيمية.

تطبيق التصنيف

يعرض الباحث في هذا الجزء أمثلة تطبيقية توضح كيفية صياغة أسئلة التصنيف كعينات ممثلة من كتب المرحلة الابتدائية وجدول رقم ٣ يعرض ذلك.

جدول رقم ٣. أمثلة لأسئلة التصنيف في المواد والصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية.

الأنماط التنظيمية	أسئلة تبدأ بأداة استفهام + دلالة + مفهوم أو موضوع	أسئلة تبدأ بفعل أمر + الدلالة أو موضـوع
نمط التعريف	ـ ماذا يقصد بالطقس؟ ـ ما هي الرئة؟ ـ ماذا تعني كلمة دؤوب؟ ـ ما هو تعريف التربة؟ ـ ما هو الجهاز الهضمي؟	ـ عرف الحجم؟ ـ وضح معني الحرية؟ ـ اذكر تعريفًا للتلوث؟ ـ اكتب تعريفًا لقطعة المستقيم؟
نمط الأمثلة	ـ ما هو أفضل مثال للمرأة الصابرة في صدر الإسلام؟ ـ أي من الأمثلة التالية جملة فعلية؟	ـ هات مثالاً لهضبة في الجزيرة العربية؟ ـ أعط أمثلة على الحيوانات البرية؟ ـ حدد نوعًا من أنواع الحيوانات الفقرية؟ ـ اعرض مثالاً لجملة خبرية؟

تابع جدول رقم ٣. أمثلة لأسئلة التصنيف في المواد والصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية.

الأنماط التنظيمية	أسئلة تبدأ بأداة استفهام + دلالة + مفهوم أو موضوع	أسئلة تبدأ بفعل + الدلالة أو موضـوع
		ـ اذكر نوعًا من أنواع الدعاء؟ ـ حدد عناصر قصة الضمير الحي؟ ـ ما أجزاء الشجرة؟
نمط المقارنة	ـ ماهي الخصائص التي يتباين فيها كل من المربع والمستطيل؟ ـ بماذا تختلف غزوة أحد عن غزوة بدر؟ ـ بماذا يتشابه كل من المربع والمستطيل؟ ـ ما وجه الشبه والاختلاف بين المثلث المتساوي الأضلاع والمثلث القائم الزاوية؟	ـ وضح الاختلاف بين التكاثر الحيواني والنباتي؟ ـ اشرح السمات التي تتشابه فيها كل من السيدة خديجة والسيدة عائشة؟ ـ حدد الخصائص المتناقضة في البحر والنهر؟ ـ حدد الاختلافات بين الحيوانات الفقرية واللافقرية؟ ـ بيِّن وجه التباين بين المثلث قائم الزاوية والمثلث متساوي الأضلاع؟ ـ بين وجه التباين والشبه بين قطعة المستقيم والمستقيم؟ ـ اعرض الخصائص التي يشترك ويختلف فيها كل من الجبل والهضبة؟
نمط التتابع	ـ كيف تكونت المملكة العربية السعودية في عهد آل سعود؟ ـ ما هي الخطوات المتبعة في تحويل كسر عشري إلى كسر اعتيادي؟ ـ ما هي خطوات تحلية المياه؟ ـ ما هي خطوات رسم مثلث قائم الزاوية؟	ـ اشرح مراحل نمو جنين الدجاجة؟ ـ اشرح مراحل تطور نشأة الرسول محمد ﷺ منذ طفولته حتى بدء دعوته؟ ـ تتبع بالشرح الأحداث التاريخية المهمة منذ نشر الدعوة حتى هجرة الرسول إلى المدينة المنورة؟ ـ صف بداية الأحداث في قصة الأمير والأرملة؟ ـ اشرح الأحداث التي نمت في قصة الحرية بعد أن فتحت فاطمة المصراع؟ ـ اشرح أوضاع الدولة السعودية بعد نهاية الدولة السعودية الأولى؟

تابع جدول رقم ٣ . أمثلة لأسئلة التصنيف في المواد والصفوف المختلفة في المرحلة الابتدائية .

الأنماط التنظيمية	أسئلة تبدأ بأداة استفهام + دلالة + مفهوم أو موضوع	أسئلة تبدأ بفعل + الدلالة أو موضـوع
		ـ عدد الخطوات المتبعة في زراعة الذرة؟ ـ صف آخر أحداث قصة نوح وقومه؟
السبب/ النتيجة	ـ ما العوامل التي قادت الرسول إلى الهجرة من مكة إلى المدينة المنورة؟ ـ ما العوامل التي تجعل التربة غير صالحة للزراعة؟ ـ ما أسباب نزول الوحي على محمد ﷺ؟ ـ ماذا ينتج عندما تشتعل قطعة من الخشب؟ ـ ماذا يحدث للطقس إذا كانت درجة الحرارة ٢٥؟ ـ ما أسباب غزوة بدر؟ وما نتائجها؟ ـ كيف أثرت اتجاه الرياح على قلة الأمطار في المملكة العربية السعودية؟ ـ ما هو ناتج ٢×٤؟	ـ وضح سببًا لتفتت الصخور؟ ـ استنتج نتيجة من قصة الحمامة والنملة؟ ـ حدد أسباب غزوة حنين ونتائجها؟
نمط حل المشكلة	ـ كيف تواجه مشكلة الملل في حياتك؟ ـ ما هو الحل الأمثل لمشكلة الفتنة المنتشرة بين التلاميذ في مدرستك؟	ـ طور حلًا لمشكلة المواصلات في حيك؟ ـ اقترح حلًا للتغلب على مشكلة النميمة؟ ـ اقترح حلًا للقضاء على مشكلة رمي المهملات في شوارع حيك؟

مرشـد المعلم لتدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ قرار لاختيار إجابات الأسئلة باستخدام التصنيف المقترح

ولتحقيق الهدف الرئيس لهذه الدراسة وهو اكتساب المتعلم مهارة اتخاذ قرار بناء على دلالات الأنماط التنظيمية في مجال المحتوى لتحديد الإجابات المناسبة على أسئلة المحتوى، فقد سعت الدراسة في الجزء السابق إلى بناء تصنيف لأسئلة الأنماط التنظيمية بناءً على دلالات الأنماط التنظيمية. والآن تسعى الدراسة إلى وضع إطار آخر يقوم على بناء التصنيف السابق وهو اقتراح مرشد للمعلم ليدرب تلاميذه على اتخاذ قرار نحو اختيار الإجابات. وقد اعتمد الباحث على اقتراح المرشد الحالي على بناء التصنيف السابق وأيضًا على خبرات الباحث في بعض مجال البحث العلمي في مجال المحتوى ونظرياته وما أضافه الباحث إلى الأدبيات في هذا المجال من بناء نماذج وأطر في مجال المحتوى يسترشد بها كُتاب الكتب في كتابة الكتب والمعلمين في تدريس الكتب المدرسية وخاصة في مجال نظرية الأنماط التنظيمية. كما اعتمد الباحث أخيرًا على خبراته العملية في مجال الإشراف التربوي على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في التربية الميدانية منذ عام ١٩٨٦م على استخدام نظرية الأنماط التنظيمية في التدريس وصياغة الأهداف والأسئلة بأنواعها المختلفة. ولهذا فإن خبرات الباحث البحثية والعملية في مجال المحتوى لعبت دورًا في بناء المرشد المقترح.

وقد صنّف الباحث المرشد إلى أربع مراحل والتي اشتملت على تسع، واحد، خمس، ثماني خطوات على الترتيب. المرحلتان الأولى والثالثة تمثلان كيفية إلمام المتعلم بنظرية الأنماط التنظيمية ودلالاتها في صياغة الأسئلة وإجابتها. المرحلتان الثانية والرابعة فتمثلان كيفية تطبيق المتعلم ما ألم به في المرحلتين السابقتين على الكتب المدرسية.

المرحلة الأولى: تدريب التلاميذ على التعرف على تصنيفات الأنماط التنظيمية ودلالاتها

١ ـ تعريف التلاميذ بالأنماط التنظيمية الشائعة (استخدام جدول رقم ١).

٢ ـ شرح للأغراض التي يحققها كل نمط تنظيمي.

٣ ـ تحديد الدلالات التي تميز كل نمط تنظيمي (استخدام جدول رقم ٢).

٤ ـ اقرأ على التلاميذ نمطًا من الكتاب، ثم اسأل التلاميذ على تحديد نوع هذا النمط.

٥ ـ اسأل التلاميذ أن يقوموا باختيار أنماط من الكتاب بأنفسهم، ثم اسأل التلاميذ أن يحددوا أنواعها ودلالاتها .

٦ ـ اسأل التلاميذ أن يحضروا أمثلة للأنماط من خبراتهم الخاصة (كتب مواد أخرى، قصص خارجية أو صحيفة يومية أو مؤلف)، يقومون باختياره بأنفسهم ثم اسأل التلاميذ عن نوع النمط ودلالته .

٧ ـ قدِّم للتلاميذ نمطًا غير منظم في معلوماته ثم اسأل التلاميذ أن يعيدوا تنظيمه مثل نمط المقارنة كأن يبدأوا بالاختلاف ثم التشابه ونمط السبب/ النتيجة، أن يبدأوا بالسبب ثم النتيجة ونمط التتابع الذي يجب أن يبدأوا فيه من القديم إلى الحديث .

٨ ـ قدِّم للتلاميذ مجموعة دلالات غير مفندة أو غير مرتبة طبقًا للنمط التنظيمي، ثم اسأل التلاميذ القيام بتجميع الدلالات الخاصة بكل نمط تنظيمي .

٩ ـ قدِّم للتلاميذ بعض الأنماط غير المرتبة للمعلومات وبدون دلالات، ثم اسأل عن تنظيم معلوماتها وإدخال الدلالات التي تناسب كل نمط .

المرحلة الثانية: تدريب التلاميذ على تطبيق تصنيفات الأنماط التنظيمية ودلالاتها على الكتب المدرسية .

١ ـ اسأل التلاميذ عن تحديد بعض الأنماط في الكتاب ثم اسأل :

(ا) ماذا ينقصها؟ أي ما المعلومات التي لا يذكرها الكتاب وكان من المفروض ذكرها مثال: قد يذكر الكتاب أسبابًا دون نتائجها أو يذكر نتائج دون أسباب، وفي هذه الحالة على التلميذ أن يحدد نوع المعلومات غير المتوافرة في الكتاب .

(ب) هل تحتاج المعلومات إلى تنظيم؟ مثال: أحيانًا تبدأ تنظيم المعلومات في الكتاب بالنتائج ثم الأسباب فعلى التلميذ أن يعرف كيفية إعادة تنظيمها طبقًا للترتيب المنطقي للمعلومات .

(جـ) هل النمط ينقصه دلالات؟ مثال: في كثير من الكتب لا توجد دلالات كافية تبرز خصائص البنية بها، فعلى التلميذ أن يعرف نوع الدلالات التي يجب إدخالها حتى يمكن الاستدلال على نوع النمط .

إذا أتقن التلاميذ خطوات هذه المرحلة يمكن البدء بالمرحلة التالية :

المرحلة الثالثة: التدريب على معرفة كيفية استخدام دلالات الأنماط التنظيمية في صياغة الأسئلة وتحديد إجاباتها.

١ ـ اعرض للتلاميذ نمطًا معينًا ثم اشرح لهم كيفية استخدام الدلالات في صياغة أسئلة تناسب النمط المعروض.

٢ ـ اعرض على التلاميذ نمطًا آخر ثم اسأل ما أنواع الأسئلة التي يمكن صياغتها على هذا النمط.

٣ ـ قدم للتلميذ الدلالات فقط الخاصة ببعض الأنماط مثل يختلف، يتشابه، يقصد، يعني، يحل، يسبب، ينتج عنه. واسأل عن صياغة بعض الأسئلة عن موضوعات قاموا بدراستها مستخدمين هذه الدلالات في صياغة الأسئلة.

٤ ـ اختر سؤالاً مركبًا من الكتاب كالسؤال التالي: أين مقر هيئة الأمم المتحدة؟ وأيهما أكبر؟ وأهمية عصبة الأمم أو هيئة الأمم المتحدة؟ ولماذا؟ [٣٨، ص٨٠]. ثم اسأل التلاميذ أن يميزوا بين أجزاء السؤال على أساس الأنماط.

٥ ـ أعط للتلاميذ أسئلة ثم اسأل التلاميذ عن تحديد المعلومات المناسبة من الكتاب، ثم اسأل التلاميذ عن صياغة بعض الأسئلة عن نمط يحددونه بأنفسهم.

المرحلة الرابعة: تدريب التلاميذ على استخدام الدلالات الخاصة بالأنماط التنظيمية للتنبؤ بنوع ا الإجابات عن الأسئلة من الكتب المدرسية.

١ ـ اسأل التلاميذ أن يقوموا بصياغة أسئلة عن كل فصل أو باب يُنتهى من تدريسه معتمدًا على الدلالات المصاحبة للأنماط التنظيمية مع إدخال أدوات الاستفهام، ماذا، كيف، لماذا، ما، من. أو البدء بفعل أدائي من عنده. ثم اسأل التلاميذ عن المحكات التي استدل بها عن الإجابات هل أدوات الاستفهام أم فعل الأمر أم دلالات الأنماط التنظيمية؟

٢ ـ أكد على التلاميذ عدم صياغة أسئلة مركبة تنتمي أجزاؤها إلى أنماط متعددة.

٣ ـ أكد على التلاميذ أن هناك أسئلة أخرى يمكن صياغتها مثل أسئلة متى، أين،

---

٥ يقصد الباحث بالسؤال المركب السؤال الذي يتضمن أكثر من جزء وكل جزء ينتمي إلى نمط مختلف عن الآخر.

من ، ووضح لهم أن هذه الأسئلة تتطلب إجابات محددة كالكلمة أو العبارة فقط ولكنها لا تشير إلى نمط تنظيمي معين. أي لا يمكن التنبؤ منها على معلومات لأنها لا ترتبط بدلالات الأنماط التنظيمية.

٤ ـ اسأل التلاميذ عن عدد ونوع الأنماط التنظيمية الشائعة في كل فصل أو باب في الكتاب.

٥ ـ اسأل التلاميذ عن أنهم أدخلوا دلالات على معلومات الكتاب في حالة عدم وجودها.

٦ ـ راجع مع التلاميذ الأنماط التنظيمية التي حددوها بعد انتهاء كل فصل أو باب.

٧ ـ اسأل التلاميذ عن الأسئلة التي صاغوها باستخدام الدلالات ثم دع التلاميذ يقارنون بين أسئلة بعضهم البعض.[٦]

٨ ـ اسأل التلاميذ أن يحددوا الإجابات من الكتاب.

ضع قاعـدة دائماً مع التلاميذ «أن التلميذ الذي يخرج عن المعلومات المطلوبة في السؤال الخاص بالأنماط التنظيمية لا ينظر إلى إجابته بتاتاً.»

الخاتمـة والتوصيـات

هدفت هذه الدراسة إلى الإسهام في إعداد المعلم في مجال المحتوى وصياغة الأسئلة المصاحبة لهذا المجال حتى يتمكن من تدريب التلاميذ على كيفية اتخاذ قرار إزاء اختيار إجابات الأسئلة. والباحث اقترح أن إتقان التلاميذ لهذه المهارة سوف يسهم في مواجهة بعض السلبيات في نظامنا التعليمي، منها الحفظ الآلي للمعلومات دون التفكير في اختيار أشكال المعلومات المناسبة لمواجهة مواقف التحدي التي تقابلهم.

والباحث لا ينكر في ختام الدراسة أن الأبحاث قليلة بل في حكم النادرة في هذا المجـال حتى على المستوى العالمي. فعلى حد قول المربي وعالم اللغة هورويتز Horowitz [٣٨، ص٤٤٩] إن الولايات المتحدة الأمريكية مازالت في دور المهد في هذا المجال. كما أن الباحث لا ينكر أن الطرائق التي نظمت بها الكتب المدرسية في المملكة العربية السعودية

٦ يمكن للمعلم أن يساعد التلاميذ بإعطاء أمثلة لأفعال أدائية من تصنيف بلوم وكراثول وسمبسون.

شأنها شأن الولايات المتحدة الأمريكية (انظر دراسة آرم برستر [٢١]، آرم برستر وأندرسون [١٥] وانظر دراسات بكار عن المملكة العربية السعودية [١٦ ، ٣٨، ١٧]، والتي تؤكد أن محتوى الكتب لا يتضح فيه أشكال البنية مما يوضح أن معلومات المحتوى عرضت بطريقة جعلت المعلومات غير مترابطة أي مفككة. ولهذا فهذه الدراسة جاءت محققة لغرضين هما تدريب المعلم على أشكال المعلومات باستخدام الدلالات في مجال المحتوى، وأيضًا تدريبه على كيفية صياغة الأسئلة المرتبطة بمجال المحتوى باستخدام هذه الدلالات التي تقضي على تفكك المعلومات وتربط معلومات المحتوى مع بعضها البعض حتى يتمكن المعلم من تدريسها للتلاميذ إذ تصبح ذات معنى لهم. لذا يوصي الباحث بتعميم هذه الدراسة على معلمات المرحلة الابتدائية عن طريق إدخالها كجزء من برنامج إعداد المعلم. كما يوصي الباحث أيضًا بعمل دراسات في هذا المجال في التخصصات ومراحل التعليم المختلفة.

كما يوصي الباحث معلم المرحلة الابتدائية بأن يخصص وقتًا من كل حصة، وخاصة في بداية العام الدراسي، ليدرب التلاميذ على الأنماط وأسئلتها متخذًا المرشد المقترح في هذه الدراسة أساسًا في التعلم، على أن يعتبر هذا النشاط جزءًا لا يتجزأ من المنهج.

كما يوصي الباحث المعلم بعدم استخدام الأسئلة المركبة حتى لا يتشتت ذهن التلميذ، بل عليه أن يتقن هو نفسه كيفية صياغة الأسئلة المنفردة التي تنتمي إلى نمط تنظيمي واحد.

كما يوصي الباحث مؤلفي الكتب المدرسية بإعادة النظر في استخدام طرق الأنماط التنظيمية في كتابة المحتوى، وأيضًا إعادة أسئلة الكتب في ضوء التصنيف المقترح.

كما يوصي الباحث مؤلفي الكتب المدرسية بضرورة تجنب استخدام الأسئلة المركبة ذات الأنماط المتعددة.

وقبل ختام الدراسة يطرح الباحث الأسئلة التالية لدراسات مستقبلية:
ما أفضل الأنماط التنظيمية استخدامًا في كل مادة دراسية؟

ما أنواع مهارات التفكير العليا التي يمكن أن تتحقق من استخدام كل نمط تنظيمي في التدريس؟

هل يمكن اقتراح استراتيجيات جديدة يمكن استخدامها في تدريس كل نمط؟ وما فعاليتها من التدريس؟

هذه الأسئلة السابقة تتطلب دراسات تجريبية على المستوى المحلي وفي التخصصات ومراحل التعليم المختلفة لمعرفة أثر أنماط التنظيم على مستوى التعلم وتطويره.

والسؤال الأخير وهو السؤال الذي يشغل اهتمام الباحث لدراسة مستقبلية يقوم بها ويرغب في فتح آفاق بها هو: هل يمكن اقتراح أنماط تنظيمية أخرى إلى جانب هذه الأنماط التي أجريت في الدول المتقدمة والتي قامت عليها هذه الدراسة؟

المراجـــع

[١] Stater W. H. "Teaching Expository Text Structure with Structural Organizers." *Journal of Reading,* 28 (May 1985), 712-18.

[٢] Vacca, R. T. *Content Area Reading.* Boston: Little, Brown, 1981.

[٣] Thomas, E. L., and H. A. Robinson. *Improving Reading in Every Class.* 3rd ed. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

[٤] Finley, D., and M. N. Seaton. "Using Text Patterns and Question Prediction to Study for Tests." *Journal of Reading*, 31, No. 2, (November 1987), 124-32.

[٥] Anderson, T. H., B. B. Armbruster and R. N. Kanter. "How Clearly Written are Children's Text-books? Or, of Bladder Warts and Alfa" (Reading Education Report No. 16). Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, August 1980. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 192 275)

[٦] Mayer B. J. F., D. M. Brandt, and G. J. Bluth. "Use of Top-Level Structure in Text: Key for Reading Comprehension of Ninth-Grade Students." *Reading Research Quarterly,* 16 (1980), 72-103.

[٧] Taylor, B. M., and S. J. Samuels. "Children's Use of Text Structure in the Recall of Expository Material". *American Educational Research Journal,* 20 (1983), 517-28.

[٨] Taylor, B. M. "Children's Memory for Expository Text after Reading." *Reading Research Quarterly*, 15 (1980), 399-411.

[٩] Taylor, C. V. "Structure and Theme in Printed School Text." *Text,* 3, No. 2 (1983), 197-228.

[١٠] Kintsch, W., and J. C. Yarbrough. "Role of Rhetorical Structure in Text Comprehension." *Journal of Educational Psychology*, 64, No. 6 (1982), 828-34.

[١١] Van Dijk, T., and W. Kintsch. *Strategies of Discourse Comprehension.* New York: Academic Press, 1983.

[١٢] Armbruster, B. B., T. H. Anderson, R. H. Bruning and L. A. Meyer. "What Do You Mean by That Question: A Taxonomy of American History Questions." Technical Report No. 308, University of Illinois at Urbana-Champaign, Center for the Study of Reading, January 1984.

[١٣] السنبل، عبدالعزيز بن عبدالله، محمد كات الخطيب، مصطفى محمد متولي، ونورالدين محمد عبدالجواد. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٩٨٧م.

[١٤] Cheek, E. H., and M. C. Cheek. *Reading Instruction through Content Teaching.* Columbus: Bell & Howell, 1983.

[١٥] Armbruster, B. B., and T. H. Anderson. *Content Area Textbooks.* Reading Education Report No. 23. Urbana: University of Illinois, Center for the Study of Reading, 1981.

[١٦] بكار، نادية. «إطار مقترح لتقديم الكتاب المدرسي.» مؤتمر رابطة التربية الحديثة، نحو رؤية نقدية للفكر التربوي العربي، من ٤ إلى ٦ يوليو، ١٩٨٩م، القاهرة.

[١٧] بكار، نادية. *الأنماط التنظيمية الشائعة في كتب الجغرافيا للمراحل التعليمية بمدارس المملكة العربية السعودية*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، سلسلة البحوث التربوية والنفسية (١٢)، (١٤١١هـ).

[١٨] Thorndyke, P. W. "Reading and Reasoning: A Study of Mistakes in Paragraph Reading." *Journal of Educational Psychology,* 8 (1917), 323-32.

[١٩] Thorndyke, P. W. "Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse." *Cognitive Psychology*, 9 (1977), 77-110.

[٢٠] Meyer, B. F. "Organizational Aspects of Text; Effects on Reading Comprehension and Applications for the Classroom." In *Promoting Reading Comprehension*, ed. James Flood. Newark: International Reading Association, 1984, pp. 113-38.

[٢١] Armbruster, B. B. "Schema Theory and the Design of Content Area Textooks." *Journal of Educational Psychologist,* 21, No. 4 (1986), 253-67.

[٢٢] Brooks. C., and R. Warren. *Modern Rehetoric.* 4th ed. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1979.

[٢٣] Kolzow, L. V., and J. Lehmann. *College Reading: Strategies for Success.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1982.

[٢٤] Kimmelman, J., H. Krantz, C. Martin, and S. Seltzer. *Reading and Study Skills: A Rhetorical Approach.* New York: Macmillan, 1984.

[٢٥] Calfee, R. C., and M. J. Chambliss. "The Structural Design Features of Large Texts." *Educational Psychologist,* 22, No. 3 (1987), 357-68.

[٢٦] Englert, C. S., and E. H. Hiebert. "Children's Develping Awareness of Text Structures in Expository Materials." *Journal of Educational Psychology,* 76, No. 1 (1989), 65-74.

[٢٧] Richgels, D. J., L. M. McGee, R. G. Lomax, and C. Sheard. "Awareness of Four Text Structures: Effects on Recall of Expository Text." *Reading Research Quarterly,* 22, No. 2 (Spring 1987), 177-95.

[٢٨] Ohlhausen, M. M., and C. M. Roller. "The Operation of Text Structure and Content Schemata in Isolation and in Interaction." *Reading Research Quarterly,* 23, No. 1 (1988), 70-87.

[٢٩] Duffy, T. M., L. Higgins, B. Mehlenbacher, C. Cochran, D. Wallace, C. Hill, D. Haugen, M. McCaffrey, R. Burnett, S. Sloane and S. Smith. "Models for the Design of Instructional Text." *Reading Research Quarterly,* 24, No. 4 (1989), 434-57.

[٣٠] Friedman, M. I. *Teaching Higher Order Thinking Skills to Gifted Students: A Systematic Approach.* Springtild, Illinois: Charles C. Thomas, 1984.

[٣١] Marzano R. J. "Toward a Model of Higher Order Thinking Skills." ED 234897, 1983.

[٣٢] Newmann, F. M. "Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: A Rationale for the Assessment of Classroom Thoughtfulness." *Curriculum Studies*, 22, No. 1 (January - February 1990), 41-56.

[٣٣] Mayer, E. R. "Aids to Text Comprehension." *Educational Psychologist*, 19, No. 1 (1984), 30-42.

[٣٤] Halliday, W. G., and H. Hasan. *Cohesion in English*. London: Longmans, 1976.

[٣٥] Irwin, J. "The Effects of Explicitness and Clause Order on the Comprehension of Reversible Casual Relationship." *Reading Research Quarterly*, 15 (1980), 477-88.

[٣٦] Loman, N. L., and R. E. Mayer. "Signaling Techniques That Increase the Understanding Ability of Expository Prose." *Journal of Educational Psychology*, 75 (1983), 402-12.

[٣٧] Fulcher, G. "Cohesion and Coherence in Theory and Reading Research." *Journal of Research in Reading*, 12, No. 2 (September 1989), 146-53.

[٣٨] الرئاسة العامة لتعليم البنات. *كتاب التاريخ للصف السادس الابتدائي*. جدة: المملكة العربية السعودية ١٩٨٩م.

[٣٩] Horowitz, R. "Text Patterns: Part I." *Journal of Reading*, 28 (1985), 448-54.

[٤٠] بكار، نادية. «نموذج لإنتاج الكتاب المقرر جيد الإعداد.» *دراسات تربوية*، م٥، جـ٢٦ (١٩٩٠م) ص ص١٠٣-١٤٠.

A Taxonomy for Organizational Pattern Questions and How to Train Students to Make Decisions towards Answering Questions

Nadia A. Bakkar
Assistant Professor, Department of Curricula and Educational Methodology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The cause of the students' inability to make decisions about selecting the information for answering questions is one of the main negative aspects in our educational system. This cause shows that this system. especially in the elementary stage is based on memorization and recalling.

The recent experimental studies in content area reveal the significance of students training on organizational patterns. so they can predict the kind of information used in answering the questions.

In spite of this fact. these studies are few on the international and national levels. No study has ever revealed the ability to use the organizational patterns in forming the questions that go along with the organizational patterns in content area and its effect in developing the skill of decision making. Thus we developed this study to classify a taxonomy for the questions of organizational patterns in content area and how to form questions for this taxonomy. The researcher has applied this taxonomy in different levels of elementary education.

The researcher has recommended the following: a) training the students on how to use this taxonomy in developing the skill of the decision making; b) inserting the taxonomy in teacher training programs; c) using the taxonomy as a part of elementary curriculum; d) never to use the multi-pattern questions, and use single pattern questions instead: e) the authors should use the organizational patterns in writing the textbook content and reforming this question of the book according to the recommended taxonomy; f) to use the taxonomy in classroom discussion and in summative and formative questions; g) to develop further studies in the light of this taxonomy.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٤٥-٢٦٩ (١٤١٣هـ/ ١٩٩٣م).

فعالية وضوح الأهداف السلوكية والأفكار الرئيسة للدرس لدى المتعلم على تحصيله الدراسي في مقرر التاريخ

فوزية إبراهيم دمياطي

أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تهدف الدراسة إلى محاولة التعرف على فعالية تحديد الأهداف السلوكية للدرس على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ. كما تحاول الدراسة معرفة فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على أداء الطالبات. تسعى الدراسة أيضًا إلى مقارنة فعالية كلا الأسلوبين على تحصيل الطالبات بالنسبة للطريقة العادية التي لا تحدد فيها الأهداف السلوكية ولا توضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس.

استخدمت الباحثة المنهج التجريبي الميداني لدراسة فعالية التدريس باستخدام الأسلوبين ومقارنتهما بالطريقة العادية، وتمثلت عينة الدراسة من ٨٧ طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة العاشرة في مقرر التاريخ. وقامت الباحثة بتوزيعهن عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات متساوية حيث كانت إحداها ضابطة والأخريين تجريبيتين. كما أعدت الباحثة ومعلمة التاريخ اختبارًا تحصيليًا لموضوعات الدراسة، وبدأت التجربة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١١/١٤١٢هـ واستغرقت سبعة أسابيع.

وقد تبين من نتائج الدراسة أن التدريس باستخدام أسلوبي تحديد الأهداف ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس كان له أثر إيجابي في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات بمقارنتهما بالطريقة العادية.

كما تبين من نتائج الدراسة أن استخدام تحديد الأهداف للدرس كان أفضل من أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس في تحسين أداء الطالبات وتحصيلهن الدراسي. قامت الباحثة بعد ذلك بإعداد بعض التوصيات والمقترحات التي قد تساعد على تحسين عملية التعليم في المملكة العربية السعودية في مقرر التاريخ.

مقدمة

تعتبر عملية التدريس بأبعادها المختلفة، ذات أهمية بالغة في الوصول بالعملية التعليمية إلى الهدف المنشود منها، لذا تعد الأساليب التدريسية عاملاً أساسيًا بالنسبة للمعلم لتحسين الأداء والإنتاج. ويعتبر المعلم من أكثر المؤثرات أهمية في العملية التعليمية لما يمتلكه من القدرة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك طلابه أكثر من أي مؤثر آخر يتعلق بالمدرسة. لذا يجب أن يتصف المعلم بالفعالية والكفاءة في ممارسته لمهنته ويملك القدرة على تكريس جهوده لإتاحة الفرص لطلابه لاكتساب أقصى ما يمكن من نواتج عملية التعلم. وهذا لا يعني السلبية من جانب المتعلم، فلقد أبرزت الاتجاهات الحديثة في التدريس ضرورة اشتراك المتعلم في عملية التعلم، مثل اشتراكه في استنباط الأفكار الرئيسة للموضوع المراد تدريسه ثم التأكيد على تلك الأفكار بدراستها واستيعابها.

ومن بين الأساليب التدريسية المساهمة في إشراك المتعلم في عملية التعلم تحديد الأهداف السلوكية الأساسية للموضوع المراد دراسته مما يؤدي بالمتعلم إلى التركيز على تحقيق تلك الأهداف واكتسابها.

كما نادى بعض الباحثين بأهمية إبراز الأفكار الرئيسة للموضوعات بوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة لتلك الموضوعات لزيادة تركيز المتعلم على تلك الأفكار، وقد دعى البعض إلى تقديم المادة العلمية وقد وضعت خطوط تحت أفكارها وعناصرها الأساسية [١].

الدراسات السابقة

دراسات عن الأهداف السلوكية

بالنسبة لفعالية استخدام أسلوب تحديد الأهداف السلوكية للمتعلم فهناك دراسة قام بها بوث Booth لمحاولة التعرف على أثر تحديد الأهداف السلوكية على تحصيل ٤١٧

طالبة في تخصص اللغة الإنجليزية بجامعة ميدويسترن Midwestern بأمريكا، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر إيجابي على تحصيل الطلاب الدراسي [٢].

كما أجرى موتيللو Motillo دراسة على طلاب الصف الثالث الثانوي في تخصص علم الفيزياء لمعرفة أثر تحديد الأهداف السلوكية للطلاب على تحصيلهم الدراسي بمقارنتها بالطريقة التقليدية، وقد تبين من خلال النتائج أن الطلاب الذين تحددت لهم الأهداف السلوكية كان تحصيلهم أفضل من تحصيل الطلاب الذين لم تحدد لهم هذه الأهداف [٣].

وهناك أيضًا دراسة قام بها هندرسون Hendrson عن أثر استخدام تحديد الأهداف السلوكية في تدريس مقرر الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر فعال لتحديد الأهداف السلوكية على التحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء [٤].

كما قام جاج Gage بدراسة للتعرف على أثر استخدام تحديد الأهداف السلوكية على التحصيل الدراسي للطلاب بالمرحلة الثانوية في مقرر الجغرافية، وأظهرت الدراسة أن تحديد الأهداف السلوكية للطلاب ساعد في تحسين التحصيل الدراسي لهم [٥].

وهناك دراسة قام بها ستير Steer عن أثر معرفة الطلاب بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي في مقرر الجغرافية، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع المستوى التحصيلي للأفراد الذين تعرفوا على الأهداف مقارنة بالمستوى التحصيلي للأفراد الذين لم يتعرفوا على الأهداف [٦].

ويؤكد ذلك الدراسة التي قام بها محمد عبدالمقصود حول فاعلية استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي في مقرر الجغرافية، والتي أجريت بسلطنة عمان حيث أظهرت نتائج تلك الدراسة أن استخدام الأهداف السلوكية أفضل من استخدام الأسلوب التقليدي من حيث تحسين تحصيل أفراد العينة [٧].

دراسات عن وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة

أشارت بعض الدراسات إلى أن اتباع أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة قد ساعد كثيرًا في تعلم المادة واستيعابها، سواءً للأجزاء التي وضعت الخطوط تحتها أو غيرها من الأجزاء التي اشتمل عليها الموضوع [١].

وأسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة ذات المستوى العالي من التجريد يساعد على تسهيل استيعاب المادة اللاحقة وعلى إحداث تكامل بين الأجزاء الأخرى الأقل عمومية أو التفاصيل الدقيقة التي يشتملها الموضوع.

كما أشار ريتشارد وأوجست Richard and August إلى أهمية أن يقوم المتعلم بنفسه بوضع الخطوط واستخراج الأفكار الرئيسة للموضوع باعتبار أن إشراك المتعلم في عملية التعلم يمكن أن يحقق من خلال قيامه باستخلاص الأفكار الرئيسة، وبالتالي تزداد إيجابيته في الموقف التعليمي بدلاً من أن يكون دوره سلبيًّا، ومن ثم يصبح الموقف التعليمي أكثر معنى بالنسبة له [٨].

وقد وجدت نادية شريف في دراستها عن أثر استخدام وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس والتي أجريت على عينة من طالبات العلوم الاجتماعية بكلية التربية بالكويت، أن ذلك الأسلوب كان ذا فاعلية في تحسين عملية التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية [٩].

وفي ضوء ما سبق، فإن الدراسة الحالية تسعى إلى محاولة التعرف على فعالية استخدام أسلوبي تحديد الأهداف السلوكية ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة لبعض موضوعات مقرر التاريخ في الصف الثالث المتوسط بإحدى مدارس البنات بالمدينة المنورة.

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية التعرف على مدى فعالية استخدام بعض الأساليب التدريسية على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ بالمدينة المنورة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية :

١ ـ ما مدى فعالية تحديد الأهداف السلوكية للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ ؟

٢ ـ ما مدى فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ ؟

٣ ـ ما الفرق بين تحديد الأهداف السلوكية ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس على تحصيل عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة في مقرر التاريخ ؟

فروض الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة ، سوف تقوم الباحثة باختبار الفروض التالية :

١ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى (التي حددت لها الأهداف السلوكية للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية للدرس) في مقرر التاريخ ، لصالح المجموعة التجريبية .

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الثانية (التي وضعت خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تضع خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) في مقرر التاريخ ، لصالح المجموعة التجريبية .

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقرر التاريخ .

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على ما يلي :

١ ـ فعالية أسلوب من أساليب التدريس وهو تحديد الأهداف السلوكية من قبل

المعلمة لتعريف الطالبات عن المطلوب منهن معرفته والتمكن منه وإتقانه، وذلك بمقارنة ذلك الأسلوب بالطريقة العادية التي لم يحدد معها الأهداف السلوكية.

٢ ـ فعالية وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بمقارنتها بالطريقة العادية التي لم يستخدم معها وضع الخطوط.

٣ ـ مقارنة فعالية كلا الأسلوبين على تحصيل الطالبات.

أهمية الدراسة

تدور الدراسة في محاولة التعرف على فعالية بعض أساليب التدريس على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ بإحدى مدارس المدينة المنورة. وبالتالي تكمن أهمية ذلك فيما يلي:

١ ـ الاستفادة من أساليب التدريس المختلفة إذا ما أثبتت فعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات، مما يساعد على تطبيقها في مراحل أخرى ومقررات مختلفة.

٢ ـ ندرة الدراسات (حسب علم الباحثة) التي أجريت بالمملكة العربية السعودية والتي تحاول معرفة فعالية استخدام أسلوب تحديد الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي للطالبات ووضع الخطوط تحت الأفكار.

٣ ـ احتياج المملكة العربية السعودية إلى التعرف على أساليب أخرى من التدريس غير الطريقة العادية، وذلك للرقي بمستوى تعلم الطلاب والطالبات مما ينعكس على جودة معارفهم وتطويعها لخدمة المجتمع، كما أن تعدد أساليب التدريس يساعد على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة واللاتي يدرسن في المتوسطة العاشرة.

وتحـددت الـدراسة أيضاً ببعض موضوعات التاريخ للصف الثالث المتوسط والتي تدرس في الفصل الدراسي الثاني من السنة الدراسية ١٤١١/١٤١٢هـ كما يقتصر الاختبار التحصيلي على تحديد مستويي التذكر والفهم فقط.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج التجريبي الميداني field experimentation في تطبيق أسلوبين من أساليب التدريس وهما تحديد الأهداف السلوكية، ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس، وملاحظة أثر هذين الأسلوبين في التحصيل الدراسي لطالبات المرحلة المتوسطة بمقارنتهما بالطريقة العادية.

مصطلحات الدراسة

شملت الدراسة بعض المصطلحات التي ينبغي تعريفها:

الأهداف السلوكية Behavioral Objectives

وهي جمل مبدئية تحدد ناتج التعلم المأمول والمتوقع من الطالبات تحقيقه بعد انتهاء دراستهن لموضوع معين وتحت ظروف معينة وعند مرورهن بالخبرة أو الموقف التعليمي.

تحديد الأفكار الرئيسة للدرس Defining the Main Ideas

يقصـد به طريقـة قيام الـطالبـات باستخـراج الأفكار الرئيسة المهمة المتضمنة في المـوضـوعات المدروسة، ثم وضع خطوط تحت هذه الأفكار مما يزيد من تركيز انتباههن للعناصر الأساسية للموضوع ويسهل استيعابه.

الطريقة التقليدية Traditional Method

يقصد بها طريقة التدريس التي تعتمد على الشرح والتلقين من قبل المعلمة والاستماع والحفظ من قبل الطالبات والتي لا تحدد لهن الأهداف السلوكية للدرس ولا تقوم أثناءها الطالبة بوضع خطوط تحت الأفكار الرئيسة.

التحصيل Achievement

هو مستـوى أداء الطالبات مقيسًا بدرجاتهن التي يحصلن عليها في الاختبار الذي أعدته الباحثة والمعلمة في بعض موضوعات التاريخ بالصف الثالث المتوسط بعد التأكد من صدقه وثباته .

تصميم التجربة

أولاً : عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث بالمتوسطة العاشرة بالمدينة المنورة، وبلغ العدد الكلي للعينة عند بداية التجربة ٩٦ طالبة قسِّمت عشوائيًّا إلى ثلاث مجموعات تشمل كل مجموعة ٣٢ طالبة . استبعدت منهن تسع طالبات بسبب تغيب بعضهن أثناء تأدية الاختبار القبلي أو البعدي أو كلاهما . كذلك استبعدت الطالبات اللاتي تغيبن أكثر من حصة أثناء التجربة . وأصبحت العينة النهائية للدراسة مكونة من ٨٧ طالبة قسِّمت إلى ثلاث مجموعات تشمل كل مجموعة ٢٩ طالبة .

ثانيًا : أداة الدراسة

كانت الأداة الأساسية للدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي تم إعداده بواسطة الباحثة والمعلمة التي ستقوم بالتدريس للمجموعات الثلاث قيد الدراسة، وكانت خطوات إعداد الاختبار التحصيلي على النحو التالي :

١ ـ أعدت الأسئلة بحيث تغطي موضوعات الفصل الدراسي الثاني في مقرر التاريخ للصف الـدراسي الثالث بالمرحلة المتوسطة والتي سيتم تدريسها خلال سبعة أسابيع من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١١/١٤١٢هـ.

٢ ـ شملت الأسئلة ثلاثين سؤالاً موضوعيًّا لقياس مستويي التذكر والفهم، وكانت على النحو التالي : ١٠ أسئلة اختيار من متعدد، ١٠ أسئلة صح وخطأ، ١٠ أسئلة مزاوجة .

٣ ـ للتأكد من صدق أسئلة الاختبار، تم عرضه على خمسة من المتخصصين بالأقسام التربوية بكلية التربية للتأكد من بناء الأسئلة، ومن وضوح عباراتها، ومن صحتها العلمية، وأنها تقيس تحصيل الطالبات على مستوى التذكر بالنسبة لأسئلة قياس التذكر ومستوى الفهم بالنسبة لأسئلة قياس الفهم. كما تم عرضه على أربع من معلمات التاريخ بالمرحلة المتوسطة لإبداء الرأي حول معلومات الأسئلة.

٤ ـ في ضوء اقتراحات المحكمين وملاحظاتهم تم حذف وإضافة وتعديل بعض أسئلة الاختبار التحصيلي، وأصبح الاختبار بصورته النهائية يضم اثنين وعشرين سؤالاً على النحو التالي: ٧ أسئلة اختيار من متعدد، ٨ أسئلة صح وخطأ، ٧ أسئلة مزاوجة (انظر الملحق).

جدول رقم ١. بيان توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي قبل التعديل وبعده وأرقام البنود التي تقيس مستوى التذكر والفهم.

نوع الاختيار التحصيلي	قبل التعديل	بعد التعديل	البنود التي تقيس مستوى التذكر	البنود التي تقيس مستوى الفهم
اختيار من متعدد	١٠	٧	١، ٢، ٥، ٧	٣، ٤، ٦
صح وخطأ	١٠	٨	١، ٢، ٣، ٦، ٨	٤، ٥، ٧
مزاوجة	١٠	٧	١، ٢، ٣، ٥	٤، ٦، ٧
المجموع	٣٠	٢٢	١٣	٩

٥ ـ قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث قسّمت مفرداته إلى مجموعتين، فردية، وزوجية. وطبق الاختبار على عينة عشوائية عددها ٣٠ طالبة (درسن المقرر سابقًا). وتم استخدام المعادلة التالية عند حساب معامل الثبات [١٠]:

$$ر = (\frac{١ - ع_{ا}^{٢} + ع_{ب}^{٢}}{ع^{٢}})$$

حيث إن

ر = معامل الثبات بين نصفي الاختبار

$ع_{ا}^{٢}$ = تباين درجات النصف (ا) من الاختبار (أسئلة فردية).

$ع_{ب}^{٢}$ = تباين درجات النصف (ب) من الاختبار (أسئلة زوجية).

$ع^{٢}$ = تباين درجات الاختبار كله.

وبعد حساب معامل الثبات باستخدام المعادلة السابقة، وجد أن معامل ثبات الاختبار ٧٨, ٠، وهذا يوضّح أن معامل الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

ثالثًا: تطبيق التجربة

تم تطبيق التجربة في الأسبوع الثالث من الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٢/١٤١١هـ على طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة «العاشرة للبنات»، وكانت خطوات تطبيق التجربة كما يلي:

١ ـ طبق الاختبار التحصيلي قبليًّا (قبل بدء التجربة) على المجموعات الثلاث في وقت واحد للتأكد من عدم تسرّب أسئلة الاختبار.

٢ ـ قامت المعلمة بتصحيح الاختبار التحصيلي بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة، كما هو محدّد ضمن مفتاح التصحيح.

٣ ـ للتأكد من تجانس المجموعات الثلاث التي تمثل الأساليب المستخدمة في التدريس، تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد one way ANOVA على الاختبار التحصيلي القبلي.

جدول رقم ٢. نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	التباين	قيمة (ف)
الأساليب المستخدمة	٢,١٤	٢	١,٠٧	
الخطأ	٦١٥,٣٨	٨٤	٧,٣٣	٠,١٥ (*)
المجموع	٦١٧,٥٢	٨٦		

(*) ليست دالة إحصائيًا.

يتبين من جدول رقم ٢ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) في الاختبار التحصيلي القبلي، مما يدل على وجود تجانس بين إجابات الطالبات في المجموعات الثلاث.

٤ ـ قامت بالتدريس للمجموعات الثلاث معلمة[1] تاريخ بالمرحلة المتوسطة طوال فترة التجربة التي استغرقت سبعة أسابيع، وكانت تقوم بتكليف جميع الطالبات في المجموعات الثلاث بالواجبات المنزلية نفسها، وتستغرق الزمن نفسه، في الشرح والمناقشة للمجموعات الثلاث.

٥ ـ كانت المعلمة تكتب الأهداف السلوكية (٣ ـ ٥ أهداف سلوكية في كل درس) في بداية كل حصة على السبورة بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية الأولى، وتؤكد عليهن أن تلك الأهداف هي المرجو تحقيقها بنهاية الحصة.

---

١ هذه المعلمة حاصلة على درجة البكالوريوس من كلية التربية بالمدينة المنورة في تخصص التاريخ منذ أربع سنوات، ولها خبرة جيدة في مجال التدريس، وقد درست في الكلية الكثير عن الأهداف السلوكية وطريقة وضع الخطوط، كما أن الباحثة قضت فترة طويلة لتوضيح المطلوب منها، والتأكد من تمكنها من معرفة الأهداف السلوكية وطريقة وضع الخطوط.

٦ ـ قامت المعلمة بتوجيه طالبات المجموعة التجريبية الثانية باستنتاج الأفكار الرئيسة لكل موضوع، ثم وضع خطوط تحتها باستخدام قلم رصاص، وقدمت لهن مثالاً على ذلك في الحصة الأولى من التجربة.

٧ ـ تركت المجموعة الضابطة دون تحديد الأهداف أو توجيه بوضع الخطوط.

٨ ـ طبق الاختبار التحصيلي البعدي (الاختبار القبلي نفسه) بعد سبعة أسابيع حين انتهت التجربة، وفي وقت واحد على المجموعات الثلاث للتأكد من عدم تسرب الأسئلة. ثم قامت المعلمة بتصحيح أوراق الإجابة بإعطاء درجة واحدة لكل إجابة صحيحة كما هو محدد ضمن مفتاح التصحيح.

تحليل النتائج وتفسيرها

لإيجاد مقدار الكسب في التحصيل بالنسبة للمجموعات الثلاث، كان هناك اعتراض من اسكندر والجملان حين أشارا إلى أن معظم الدراسات التربوية كانت ومازالت تستخدم الكسب الخام، وهو الكسب الفعلي real gain أو الكسب الملاحظ observed gain وهو عبارة عن الفرق بين درجة الفرد البعدية ودرجته القبلية في اختبار مايعطى له مرتين: إحداهما قبل التدريس أو التدريب كاختبار قبلي، والأخرى بعد انتهاء التدريس أو التدريب كاختبار بعدي، وبالتالي فإن هذه الدراسات كانت في غالبيتها مضللة، لأنها افترضت انطلاق جميع الأفراد من نقطة بداية واحدة أو من نقطة الصفر [١١، ص ص ٦ - ٢٤].

لذا فقد ذهبت بعض الدراسات لقياس مقدار الكسب في درجات الاختبار التحصيلي باستخدام النسبة المئوية للكسب، وذلك باستخدام المعادلة التالية [١٢]:

$$\frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{س}} \times ١٠٠$$

حيث س = درجة الفرد في الاختبار القبلي.

ص = درجة الفرد في الاختبار البعدي.

إلا أن اسكندر والجملان أكدا أن من أفضل الطرق استخدام النسبة المئوية لنسبة الكسب لماكوجان McGugan Gain Ratio وذلك باستخدام المعادلة التالية [١٢]:

$$\frac{ص - س}{ع - س} \times ١٠٠$$

حيث س = درجة الفرد في الاختبار القبلي.
ص = درجة الفرد في الاختبار البعدي.
ع = الدرجة العظمى الممكنة للاختبار.

لذا فقد تم حساب النسبة المئوية لنسبة الكسب في التحصيل الدراسي في الموضوعات التي تمت دراستها، وذلك بالنسبة للمجموعات الثلاث بقسمة الفرق بين درجتي الطالبة في الاختبارين القبلي والبعدي على الفرق بين الدرجة الكلية للاختبار (٢٢) ودرجة اختباره القبلي مضروبًا في مائة، كما يوضحه جدول رقم ٣ .

جدول رقم ٣. متوسط الدرجات في الاختبار القبلي والبعدي ومتوسط النسب المئوية للكسب في التحصيل ومتوسط النسبة المئوية لنسب الكسب في التحصيل.

البيـــانات الإحصائية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية
متوسط الدرجات القبلية	٩,٤٨	٩,٢٤	٩,٦٢
متوسط الدرجات البعدية	١٢,٩٧	١٦,٥٩	١٥,٥٢
متوسط النسب المئوية للكسب	٥٤,٧٪	٩٧,٩٪	٨٧,٩٪
متوسط النسب المئوية لنسب الكسب	٢٨,٨٪	٥٧,٠٢٪	٤٨,٧٪
عدد أفراد العينة	٢٩	٢٩	٩

بعد إيجاد النسب المئوية لنسب الكسب، تم استخدام تحليل التباين في اتجاه واحد One -Way ANOVA للكشف عن دلالـة الفـروق بين أفراد العينة للنسبة المئوية لنسب الكسب في التحصيل الدراسي، كما يوضح جدول رقم ٤ .

جدول رقم ٤ . النسبـة الفـائية بين المجموعات الثلاث في النسبة المئوية لنسبة الكسب والدلالة الإحصائية لهم.

مصـدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	قيمة (ف)
الأساليب المستخدمة	٢٩٤٥٣,٦	٢	١٤٧٢٦,٨	
الخـــطأ	٧٨١٢,٥	٨٤	٩٣,٠	١٥٨,٣(*)
المجمـوع	٣٧٢٦٦,١	٨٦		

(*) دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتبين من جدول رقم ٤ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على أن هناك اختلافًا في متوسطات التحصيل بين المجموعات.

وللكشف عن أسباب الفروق بين المجموعات الثلاث، قامت الباحثة باستخدام دلالة الفروق الأمينة توكي Tukey "Honestly Significant Difference" باستخدام القانون التالي [١٣، ص ٤٣٥].

$$ق = \frac{\bar{س}_{أعلى} - \bar{س}_{أدنى}}{\sqrt{خطأ\ مربع\ المتوسطات / ن}}$$

حيث سَ أعلى = المتوسط الأعلى بين المجموعات الثلاث.

سَ أدنى = المتوسط الأدنى بين المجموعات الثلاث.

ن = حجم العينة في كل مجموعة .
وبالتعويض في المعادلة السابقة : كانت قيمة ق = ١٥,٧٧ .
وبالبحث عن ق الجدولية عند مستوى ٠,٠١ نجدها (٣,٧٦) .

وبما أن دلالة الفروق الأمينة (HSD) = ق الجدولية $\sqrt{\text{خطأ مربع المتوسطات / ن}}$

إذن HSD = ٣,٧٦ $\sqrt{\text{٩٣ / ٢٩}}$
= ٦,٧٣

ولدراسة دلالة الفروق، نوجد مصفوفة الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعات الثلاث كما هو مبين بجدول رقم ٥ .

جدول رقم ٥ . مصفوفة متوسطات الفروق بين المجموعات الثلاث .

المجموعـــات	المتوسط	ضابطة	تجريبية (٢)	تجريبية (١)
		٢٨,٨٠	٤٨,٧٠	٥٧,٠٢
الضابطــة	٢٨,٨٠	صفر	١٩,٩*	٢٨,٢٢*
التجريبية الثانية (وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة)	٤٨,٧٠		صفر	٨,٣٢*
التجريبية الأولى (تحديد الأهداف السلوكية)	٥٧,٠٢			صفر

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

وبالنظر إلى جدول رقم ٥ وبمقارنة فروق المتوسطات بقيمة دلالة الفروق الأمينة (HSD) ، يتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية، والمجموعة التجريبية الأولى التي حددت لها الأهداف السلوكية لكل موضوع، لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يؤكد أن أسلوب تحديد الأهداف السلوكية أدى إلى زيادة التحصيل بالنسبة للطالبات، وذلك يتفق مع ما نادى به بلوم Bloom عن أهمية تحديد الأهداف السلوكية للمادة المراد تعلمها، وتعريف الطالب بالنواتج التعليمية التي عليه أن يتقنها بعد انتهائه من دراسة موضوع ما، وذلك حتى يكون هناك نوع من الاتصال الفكري بين المعلم والمادة المراد تعلمها من ناحية وبينه وبين المتعلم من ناحية أخرى [١٤، ص ١٦].

وقد أظهرت الدراسات المختلفة أن هناك علاقة وثيقة بين استخدام الأهداف السلوكية وتحديدها للمتعلم قبل مروره بعملية التعلم وبين مستوى التحصيل الدراسي، فقد جاءت نتائج معظم الدراسات في هذا الصدد مؤكدة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التي أعطيت أهدافًا سلوكية قبل دراسة موضوع من الموضوعات.

ومن بين تلك النتائج دراسة محمد عبدالمقصود التي أظهرت أن تحديد الأهداف السلوكية كان أفضل من استخدام الأسلوب العادي في تحصيل أفراد العينة [٧].

وقد يرجع سبب فعالية تحديد الأهداف السلوكية أن تحديد الأهداف يعمل على توجيه السلوك التعليمي للمعلم والمتعلم في المسار الصحيح بحيث تستثمر الجهود جميعها في سبيل تحقيق تلك الأهداف لتحول دون ضياع أي مجهود يوجه إلى تعلم المهارات والمعارف المرغوب في تعليمها. كما يساعد ذلك الأسلوب على تعريف المتعلم بما هو مطلوب منه بالضبط في صورة سلوك محدد يوضح ما هو متوقع منه أداؤه بعد الانتهاء من الخبرة التعليمية، وذلك يؤدي إلى زيادة تركيز الطالبات على إتقان هذا السلوك، ومن ثم ينعكس على تحسين التحصيل الدراسي.

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن قبول الفرض الأول ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى (التي حدد لها الأهداف السلوكية للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تحدد لها الأهداف السلوكية للدرس) في مقرر التاريخ، لصالح المجموعة التجريبية.

كما يتبين من جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية لصالح المجموعة التجريبية الثانية، مما يؤكد أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوعات أدى إلى زيادة التحصيل بالنسبة للطالبات، وذلك يتفق مع ما أشار إليه ريتشارد Richard أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوعات قد ساعد في تعلم المادة واستيعابها [١].

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نادية شريف حينما وجدت أن أسلوب وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان أفضل من أداء المجموعة الضابطة التي لم تستخدم ذلك الأسلوب [٩].

وقد يرجع سبب فعالية ذلك الأسلوب في زيادة التحصيل للطالبات إلى أن وضع الخطوط تحت الجزء الذي يمثل الفكرة العامة ذات المستوى العالي من التجريد يساعد على تسهيل استيعاب المادة اللاحقة، وعلى إحداث تكامل بين الأجزاء الأخرى الأقل عمومية أو التفاصيل الدقيقة التي يشملها الموضوع.

كذلك دعا ريتشارد وأوجست Richard and August إلى ضرورة أن يقوم المتعلم بنفسه بوضع الخطوط واستخراج الفكرة العامة الرئيسة المتضمة في الموضوع باعتبار أن إيجابية المتعلم يمكن أن تتحقق من خلال قيامه باستخلاص الفكرة الأساسية، وبالتالي يزداد اندماجه في الموقف التعليمي، ومن ثم يُصبح الموقف أكثر معنى بالنسبة له على اعتبار أنه هو الذي اكتشفه ولم يفرضه عليه أحد [٨، ص٦٧].

وهنا يصبح مثل هذا الموقف قريبًا مما أسماه أوزبل Ausubel بالتعليم بالاستكشاف القائم على المعنى [١٥].

وبناء على ما سبق فإنه يمكن قبول الفرض الثاني ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥ في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الثانية (التي وضعت خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) والمجموعة الضابطة (التي لم تضع خطوطًا تحت الأفكار الرئيسة للدرس) في مقرر التاريخ لصالح المجموعة التجريبية.

كما يبين جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة التجريبية الأولى التي حدد لها الأهداف السلوكية والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوع، وذلك لصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يؤكد أن أسلوب تحديد الأهداف السلوكية كان تأثيره أفضل في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات من استخدام وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للموضوع.

وقد يرجع سبب تفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة التجريبية الثانية إلى ما يتميز به أسلوب تحديد الأهداف السلوكية من تحفيز نشاطات المتعلمين التعليمي. فالمتعلم يعرف الأهداف التي يجب عليه إنجازها بعد دراسة أي موضوع ويحاول غالبًا توجيه انتباهه وتكريس جهوده لتحقيق هذه الأهداف، لأن تحديد الأهداف يعمل كموجه لسلوك المتعلم لتحقيق المهمات التعليمية لأنهم يعرفون ما يتوقع منهم القيام به، لاسيما أن تحديد تلك الأهداف قد تم من قبل المعلم الذي يأمل من طلابه التمكن من معارف أو مهارات معينة.

أما أسلوب استخدام الخطوط تحت الأفكار الرئيسة، فإنه يعتمد على استنباط الطالبات للأفكار الرئيسة التي قد يفشل بعضهن في استنباطها، وبالتالي يكون تركيزهن على أفكار لم تكن ذات أهمية. كما أن الطالبات لم يصلن بعد إلى تلك الثقة الكبيرة بأنفسهن بأن

ما تم استنباطه من أفكار هو بالضبط ما يريده المعلم، وبالتالي يكون هناك بعض التردد والشك من قبل الطالبات عن مدى نجاحهن أو فشلهن في استنباط الأفكار الرئيسة للموضوع حقًا أم أن هناك أفكارًا أكثر أهمية مما قمن باستنباطه.

وقد يرجع سبب انخفاض تحصيل المجموعة التجريبية الثانية عن تحصيل المجموعة التجريبية الأولى إلى أن المجموعة التي استخدمت الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان مطلوب منهن قراءة الفقرة، ثم تفهمها، ثم وضع الخطوط، وذلك قد يستغرق وقتًا أطول من المجموعة التجريبية الثانية التي حددت لها الأهداف السلوكية بصورة منظمة ومن قبل المعلمة. كما أن مهارة القراءة واستخلاص الفكرة الرئيسة للموضوع تعتبر مهارة بحاجة إلى تدريب من قبل المتعلمين. لذلك لا نضمن كفاءة الطالبات ومهاراتهن في إتقان هذه المهمة. كما أن الطالبات يختلفن في مهاراتهن وكفاءتهن لاستنباط تلك الأفكار.

وبناء على ما سبق، فإنه يمكن رفض الفرض الثالث ومؤداه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.»

التوصيات

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج ببعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين المستوى التحصيلي للطالبات ورفع مستوى تدريس التاريخ والأساليب التي تستخدمها المعلمات، ومن هذه التوصيات مايلي:

١ ـ حيث إن تحديد الأهداف السلوكية كان له تأثيره الفعّال في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات، لذا توصي الباحثة بأن تحدد المعلمات الأهداف السلوكية للطالبات عند بداية كل حصة دراسية وتوضيحها لهن.

٢ ـ حيث إن وضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسة كان له دوره الفعّال في زيادة التحصيل الدراسي للطالبات. لذا توصي الباحثة بأن تدرّب المعلمات الطالبات على مهارة استخلاص الأفكار الرئيسة للموضوعات وتطبيق تلك المهارة في استذكارهن لدروسهن.

٣ ـ حيث إن الدراسة الحالية أجريت على طالبات الصف الثالث المتوسط في مقرر التاريخ، فتوصي الباحثة بإجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى تختلف باختلاف المستوى الدراسي والمرحلة التعليمية والسن والجنس والمقررات الدراسية.

٤ ـ حيث إن الدراسة الحالية كانت تجريبية، فتوصي الباحثة بإجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر وصفوف دراسية أخرى.

ملحق: الاختبار التحصيلي
في موضوعات تجربة الدراسة

المملكة العربية السعودية
الرئاسة العامة لتعليم البنات
المدينة المنورة
المتوسطة العاشرة

المادة: تاريخ
المرحلة: ثالثة متوسط
الزمن: ٤٥ دقيقة

السؤال الأول:

(ضعي دائرة حول الإجابة الصحيحة)

١ ـ ولد خادم الحرمين الشريفين في عام:

(ا) ١٣٢٤ هـ (ب) ١٣٤٢هـ (جـ) ١٣١٩هـ

٢ ـ في عام ١٣٧٣هـ:

(ا) أصبح خادم الحرمين أول وزير للمعارف.
(ب) قام فيصل بمهام وزير الخارجية.
(جـ) ترأس خادم الحرمين الشريفين وفد المملكة إلى إنجلترا لمناقشة مستقبل الخليج.

٣ ـ من أعمال الملك خالد الخارجية:

(ا) ترأسه وفد المملكة في مفاوضات الطائف لحل مشكلة الحدود بين السعودية واليمن.
(ب) حضوره مؤتمر خاص لحل قضية إيران والعراق.
(جـ) اشترك في وفد المملكة لافتتاح هيئة الأمم المتحدة.

٤ - من أعمال خادم الحرمين الشريفين الداخلية :

(ا) إنشاء مجمعات سكنية بمرافقها العامة للمواطنين.

(ب) توفير الإمكانات البشرية والمادية كافة لنهضة التعليم .

(جـ) إنشاء مستشفى الملك خالد التخصصي للعيون .

٥ - فلسطين هي الأرض الواقعة :

(ا) بين الأردن غربًا والبحر المتوسط شرقًا .

(ب) بين الخليج العربي شرقًا والبحر الأحمر غربًا .

(جـ) بين نهر الأردن شرقًا والبحر المتوسط غربًا .

٦ - كانت فكرة نشوء الحركة الصهيونية في :

(ا) أوائل القرن الرابع عشر الهجري .

(ب) أوائل القرن التاسع عشر الهجري .

(جـ) أوائل القرن الخامس والعشرين .

٧ - الكتاب الأبيض :

(ا) تضمن توصيات نشرتها الحكومة البريطانية لهجرة اليهود إلى فلسطين.

(ب) تضمن توصيات نشرتها الحكومة البريطانية لتحديد مناطق الاحتلال في القدس والخليل فقط .

(جـ) تضمن توصيات بشأن إرغام الفلاحين العرب على بيع أراضيهم لليهود بشتى الوسائل .

السؤال الثاني:

(ضعي علامة صح / أمام العبارة الصحيحة، وعلامة X أمام العبارة الخاطئة .)

١- عيّن الملك عبدالعزيز ابنه خالد مستشارًا لأخيه سعود عندما كان نائبًا لوالده على الحجاز .... [ ]

٢- افتتح خادم الحرمين الشريفين مطار الملك عبدالعزيز الدولي بجدة .... [ ]

٣- ترأس خادم الحرمين الشريفين وفد المملكة إلى اجتماع مجلس الجامعة العربية في دورته ٣٢ .... [ ]

٤- من نتائج الحركة الصهيونية الغادرة تشتيت أفراد الشعب الفلسطيني .... [ ]

٥- قرر الصهاينة في مؤتمر بال الاتصال بالسلطان عبدالحميد الأول لمكافأته على موقفه المؤيد للاحتلال .... [ ]

٦- أصبحت فلسطين العربية إسلامية منذ عهد الخليفة عمر بن الخطاب .... [ ]

٧- لم يكن لوعد بلفور دور في الاحتلال اليهودي لفلسطين .... [ ]

٨- كانت المملكة العربية السعودية رائدة التضامن والاتحاد العربي ضد الكيان الصهيوني في حرب العاشر من رمضان عام ١٣٩٣هـ .... [ ]

السؤال الثالث :

اختاري من العمود (ا) ما يناسبه من العمود (ب)

(ا)	(ب)
١ ـ أرسى دعائم التصنيع في الجبيل وينبع	(ا) فهد بن عبدالعزيز
٢ ـ كان له دور في تعليم المرأة العام والجامعي	(ب) فيصل بن عبدالعزيز
٣ ـ أصبح نائبًا ثانيًا لرئيس مجلس الوزراء عام ١٣٩٥هـ	(جـ) خالد بن عبدالعزيز
٤ ـ أطلق على الحركة الصهيونية هذا الاسم نسبة إلى	(د) الأمير عبدالله بن عبدالعزيز
٥ ـ من أبرز قادة ثورة الجهاد المقدس	(هـ) لإلغاء وعد بلفور وإنهاء الانتداب واستغلال فلسطين
٦ ـ قام الفلسطينيون بثورات متلاحقة للمطالبة بـ	(و) أول وزير خارجية للدولة اليهودية
٧ ـ تقوم بتنظيم الدعاية وجمع الأموال لمساعدة اليهود في تنفيذ مآربهم	(ز) تقسيم فلسطين بين العرب واليهود بالتساوي
	(م) جبل صهيون المشرف على مدينة القدس
	(ط) الوكالة اليهودية
	(ع) عز الدين القسام
	(غ) منظمة اليونسكو
	(ف) أبو إياد

«انتهى الامتحان»

المراجـــع

[١] Richard E. Mayer. "Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning." *Review of Educational Research,* 49, No. 2 (1979), 371-83.

[٢] Booth, James L. "An Investigation of the Effect of Two Types of Instructional Objectives on Students' Achievement and Attitudes." Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette, Indiana, 1974.

[٣] Motillo, Joseph. "A Comparative Analysis of Achievement and Attitudes of the Twelfth Grade PSSc Physics Students When They Receive as Opposed to When They Do Not Receive Behavioral Objectives Prior to Instruction." Unpublished Doctoral Dissertation, Wayne State University, Michigan, 1973.

[٤] Hendrson, George. "The Use of Behavioral Objectives in Teaching Physics to Secondary School Students." *Encyclopedia of Science.* London: George Allen, 1985, p. 208.

[٥] Gage, Ruth. "The Co-operation between the Teachers and the Pupils in Planning Lessons." *The Geographical Association,* 13 (1987), 15-16.

[٦] Streer, David. "The Effect of Students' Knowledge of the Behavioral Objectives on Their Achievement in Geography." *The Geographical Association,* 8 (1982), 18-20.

[٧] عبدالمقصود، محمد. «فاعلية التدريس باستخدام الأهداف السلوكية على تحصيل طلاب الصف الثالث الثانوي بسلطنة عمان في مادة الجغرافية.» *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ٩ (١٩٩٠م)، ص ص٧٧-٩٠.

[٨] Richard, J.P., and G.L. August. "Generative Underlining Strategies in Prose Recall." *Journal of Educational Psychology,* 67 (1975), 155-73.

[٩] شريف، نادية. «أسلوب عرض وتنظيم المادة العلمية وعلاقته بالتعلم والاحتفاظ لعينة من طالبات جامعة الكويت.» *المجلة التربوية*، م٤، ع١٢ (١٩٨٧م)، ص ص١٢١-١٤٣.

[١٠] Hopkins, Charles, and Richard Antes. *Classroom Measurement and Evaluation.* Itasca, Illinois: F.E. Peacok Publishers, 1985.

[١١] أسكندر، كمال ومعين الجملان. «أثر دراسة مقرر في تكنولوجيا التعليم بمفرده وبمصاحبته لبرنامج تدريبي على عرض الشرائح الفوتوغرافية في تنمية القدرة المكانية.» *تكنولوجيا التعليم*، الكويت، ١٦ (١٩٨٥م)، ص ص٦-٢٤.

[١٢] Roebuck, M. "Flou Klering among Measurements in Educational Technology." In D. Packham, A. Cleary, and T.T. Mayes, eds. *Aspects of Educational Technology*. London: Pitman Publishing, 1973, pp 471-80.

[١٣] Hays, W. *Statistics*. 3rd, ed. New York: Holt Rinehart and Winston, The Dryden Press, Saunders College Publishing, 1981.

[١٤] Bloom, B. *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longmans Green, 1956.

[١٥] Ausuble, D.P., and O. Fitzgerald. "General Background and Antecedent Learning Variables in Sequential Verbal Learning." *A Journal of Educational Psychology,* 53 (1962), 243-49.

The Effectiveness of Behavioral Objectives and Basic Educational Concepts on the Acquisition of the Learner of the Material Taught in the Subject of History

Fouziah Ibraheem Dumiati
Assistant Professor, Department of Curricula, Teaching Methods and Educational Technology, Faculty of Education, King Abdul Aziz University, Madinah Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. The main purpose of this study is to determine the effectiveness of the lesson on the acquisition of the history subject by the third level female students of the Intermediate School. The study also endeavors to ascertain the effects of the educational concepts on the students' performance. Moreover, the study aims at comparing the effects of the two procedures on the students' achievement.

The researcher used field experimental analysis to study the effects of applying the two procedures and compared them to the traditional method.

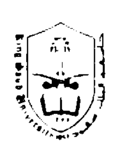
A sample of eighty-seven female students studying history was randomly selected from the third grade of the Intermediate School. Samples were randomly divided into three equal groups; one of them was a control group and the two others were experimental groups. The researcher also prepared an achievement test covering the contents taught. The experiment was carried out in the third week of the second term of A.H. 1411-1412, and lasted for seven weeks.

Results showed that both procedures were positively effective in improving the students' achievements when they were compared to the traditional method. Results also showed that defining the behavioral objectives was better than defining the main ideas of the lesson on the students' achievement.

The researcher has put forward some suggestions and recommendations which may improve the quality of teaching history in Saudi intermediate schools.

J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-269 Ar., Riyadh (A.H. 1413/1993).

Contents



King Saud Univiersity Press – A.H. 1414

J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (1), pp. 1-269 Ar., Riyadh (A.H. 1413/1993).

Journal of
King Saud University
Volume 5

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

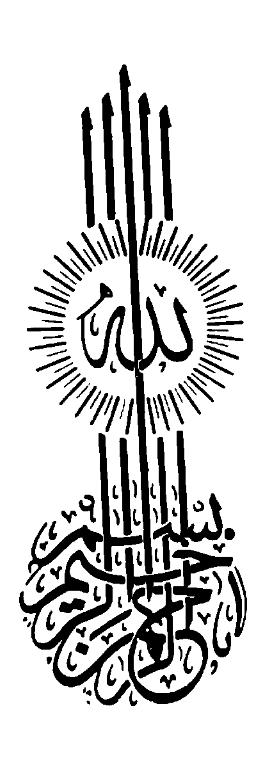
A.H. 1413

(1993)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Studies* (1), pp. 1-269 Ar., Riyadh (A.H. 1413/1993).

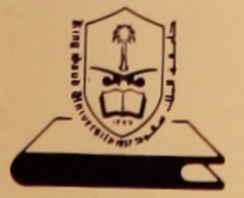
ISSN 1018 - 3620



Journal of
King Saud University
Volume 5

Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H. 1413 (1993)



King Saud University
University Libraries

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٧١-٤٩٤، الرياض (١٤١٣هـ / ١٩٩٣م).

ردمد: 3620 - 1018

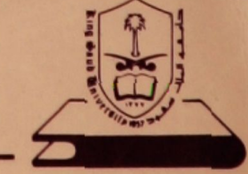


مجلة جامعة الملك سعود

المجلد الخامس

العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٣هـ (١٩٩٣م)



جامعة الملك سعود
عمادة شؤون المكتبات

قواعد النشر

مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة الملك سعود دورية تنشرها عمادة شؤون المكتبات بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مواد في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تنقسم المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١- **بحث**: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.

٢- **مقالة استعراضية**: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت في خلال فترة زمنية محددة.

٣- **بحث مختصر**

٤- **المنبر (منتدى)**: - خطابات إلى المحرر. - ملاحظات وردود. - نتائج أولية.

٥ - **نقد الكتب**

تعليمات عامة

١ - **تقديم المواد**: يقدم الأصل مطبوعا على الآلة الكاتبة - ومعه نسختان - على مسافتين وعلى وجه واحد من ورق مقاس A4 (٢١×٢٩,٧ سم)، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا بما في ذلك الجداول والأشكال. تقدم الجداول والصور واللوحات وقائمة المراجع على صحفات مستقلة مع تحديد أماكن ظهورها في المتن.

٢ - **الملخصات**: يرفق ملخصان بالعربية والإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - **الجداول والمواد التوضيحية**: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٥×١٨ سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون للصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع.

٤ - **الاختصارات**: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في The World List of Scientific Periodicals. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم^٣، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - **المراجع**: بصفة عامة يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في أسلوب "MLA":

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فاسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (تحته خط) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الـزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، م٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣ - ٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (تحته خط) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق. . . إلخ.

٦ - **الحواشي**: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى التعليق في المتن بأرقام مرتفعة عن السطر بدون أقواس. ترقم التعليقات متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامها في المتن.

تقدم التعليقات على صفحات مستقلة علما بأنها ستطبع أسفل الصفحات المعنية ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - **المستلات**: يمنح المؤلف خمسين (٥٠) مستلة مجانية.

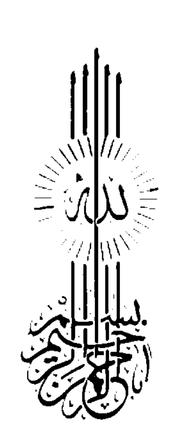
٩ - **المراسلات**: توجه جميع المراسلات إلى

مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)
ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠- **عدد مرات الصدور**: نصف سنوية.

١١- **سعر النسخة الواحدة**: ١٠ ريالات سعودية، ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢- **الاشتراك والتبادل**: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠ الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٧١-٤٩٤، الرياض (١٤١٣هـ / ١٩٩٣م).

مجلة
جامعة الملك سعود

المجلد الخامس
العلوم التربوية
والدراسات الإسلامية (٢)

١٤١٣هـ
(١٩٩٣م)



عمادة شئون المكتبات - جامعة الملك سعود

ص. ب ٢٢٤٨٠ - الرياض ١١٤٩٥ - المملكة العربية السعودية

المحتويات

الصفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٧١-٢٩٤ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

دراسة تقويمية للأبحاث المنشورة في دورية *التربية المستمرة*

عبدالمحسن بن سعد العتيبي

أستاذ مساعد، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدفت الدراسة الحالية تقويم الأبحاث المنشورة في دورية *التربية المستمرة* من حيث التزامها بمعايير البحث العلمي المتعارف عليها والمطلوبة في الدوريات المحكمة.

وقد اشتملت الدراسة على ثلاثة عشر بحثًا اختيرت عشوائيًا لتمثل عينة الدراسة، وهي تشكل حوالي ٣٠٪ من جميع الأبحاث المنشورة بتلك المجلة في الفترة من ١٩٨٠م إلى ١٩٨٧م، وفي ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، توصل الباحث إلى عدة توصيات يضمن العمل بها الارتقاء بمستوى الدراسات المنشورة بدورية *التربية المستمرة*.

المقدمة

بناء على تكليف من اللجنة التحضيرية لندوة «البحث العلمي في مجال تعليم الكبار،» وتلبية منا لدعوة عمادة كلية التربية بجامعة الملك سعود بإجراء دراسة علمية موضوعها «تقويم دورية *التربية المستمرة*،» لذا قام الباحث بإجراء هذه الدراسة إيمانًا منه بأهميتها، ومدى الحاجة إليها، ولأنها تسد فراغًا في مكتبتنا العربية.

إن قضية الأبحاث العلمية المنشورة في الدوريات العلمية من القضايا المهمة التي شغلت المهتمين بالبحث العلمي عامة وبالبحث العلمي في المجال التربوي بشكل خاص.

فهناك كم هائل من الأبحاث التربوية التي خرجت إلى حيز الوجود منذ فترة يصعب على الباحث تتبع بداياتها الزمنية؛ من هذه الأبحاث ما هو متخصص في جانب واحد من الجوانب التربوية، ومنها ما هو شامل للعديد من فروع المعرفة التربوية.

إن دراسة الأبحاث وتقويمها يُعدّ هدفًا في حد ذاته، فلا يمكن لأي مؤسسة أو قطاع من قطاعات المعرفة أن تسير في خطى ثابتة ما لم يُجرَ لها تقويم صادق بعيد كل البعد عن التحيز، خاصة في هذه الأيام التي أصبحت الأمم تتصارع فيها من أجل السبق العلمي في أغلب المجالات العلمية. ولهذا كان لزامًا علينا في هذه المرحلة بالذات أن نهتم بالبحث العلمي من جميع جوانبه، سواء من ناحية تأصيله أو منهجه أو خطواته العلمية أو تقويمه. وفي هذا المقام يشير كايد إبراهيم عبدالحق إلى قضية أساسية من قضايا البحث، ويؤكد ضرورة الحاجة إلى الاهتمام بالبحث العلمي «بغض النظر عن مستوى البحث وحجمه سواء أكان أطروحة دكتوراه أم رسالة ماجستير أم مقالة علمية فلابد من اتباع قواعد عامة متعارف عليها في كتابة البحث وتنسيقه» [١، ص٣٨].

ومما لاشك فيه أن هناك عددًا من الدوريات العلمية التربوية التي تنص أو تشترط في نشر الأبحاث أن يكون البحث المقدم للنشر تتوافر فيه الأصول العلمية، ومن هذه الدوريات على سبيل المثال لا الحصر *المجلة التربوية* التي تصدر عن كلية التربية بجامعة الكويت، حيث تحدد الدورية قواعد للنشر بها يجب على الكاتب اتباعها لينشر بحثه، من أهم تلك القواعد «توافر الأصول العلمية في إعداد البحث وكتابته (أصالة البحث، منهج البحث، المصادر، والتوثيق، اللغة والأسلوب)» [٢، ص٦].

إن دورية *التربية المستمرة* هي دورية متخصصة في مجال تعليم الكبار والتعليم المستمر تعد من أهم الدوريات في هذا المجال الحيوي في الوطن العربي، إذ صدر منها أعداد كثيرة، ونشر فيها أساتذة متخصصون وخبراء عرب في مجال التعليم المستمر، الأمر الذي يضاعف مسؤوليتنا بحكم تخصصنا في هذا المجال التربوي نحو هذه المجلة، ومن ثم فإن تقويم ما ينشر فيها يُعد أمرًا حيويًا.

مشكلة الدراسة

نظرًا لما للدراسات من دور مهم في تنمية الجوانب التربوية، ولما يفترض من تقيد هذه الدراسات بالمنهج البحثي العلمي الدقيق الذي يجعل الدراسة تحقق أهدافها بطريقة سليمة وموثوقة من حيث النتائج، فإنه يتحتم علينا أن ننظر في الدراسات القائمة وبخاصة الدراسات التي تصدر في مجال تعليم الكبار، ويهمنا في هذا المقام ما تم نشره في دورية *التربية المستمرة* لنرى مدى الالتزام بالمنهج العلمي في البحث حتى نطمئن على أدائها لرسالتها التي وجدت من أجلها، وهي خدمة المجال التربوي في مجال مهم ألا وهو تعليم الكبار والتربية المستمرة للوصول إلى أهداف هذا المجال.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في عدة زوايا، الأولى: أهمية البحث حيث هو السبيل لتطوير أي جانب من جوانب الحياة — وما يهمنا هنا بالذات هو تعليم الكبَار، وتقويم بحوثه المنشورة للتأكد من مدى التزام هذه البحوث بأصول البحث العلمي وقواعده ومنهجياته.

أما الزاوية الثانية فتكمن في دور المجلات والدوريات التربوية، وما يجب أن تحتويه هذه المجلات والدوريات من بحوث يفترض أنها على مستوى من الدقة يتيح لنا تطبيع نتائجها. أما الزاوية الثالثة التي تبرز أهمية الدراسة، فتكمن في أنها الأولى من نوعها على مستوى العالم العربي، وبالأخص في مجال تعليم الكبار، على حد علم الباحث، حيث لم يتمكن من رصد أية دراسة ضمن هذا النوع، سواء عن طريقه أو عن طريق مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم الأبحاث المنشورة في *التربية المستمرة* من حيث التزامها بمعايير البحث العلمي المتعارف عليها والمطلوبة في المجلات المحكمة. ولتحقيق هذا الهدف نطرح التساؤل التالي: إلى أي مدى تستوفي أبحاث دورية *التربية المستمرة* معايير البحث العلمي؟

مصطلحات الدراسة

التربية المستمرة: هي الدورية المتخصصة التي تصدر عن مركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج بالبحرين التابع للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وقد نقول عنها في بعض الحالات إنها مجلة. فإذا وردت كلمة مجلة فمقصود بها دورية *التربية المستمرة*.

الأبحاث والدراسات: هي الأبحاث المنشورة فعلاً في هذه الدورية، وقد استخدمنا هذه الكلمات واحدة محل الأخرى، فإذا وردت إحداهما أغنت عن الأخرى.

حدود الدراسة

هذه الدراسة تقتصر على الأبحاث المنشورة في دورية *التربية المستمرة* من العدد الأول مارس ١٩٨٠م إلى العدد الثالث عشر ديسمبر ١٩٨٧م.

١ - النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة مرهونة بخصائص الأداة التقويمية التي استخدمت في الدراسة.

٢ - إن الأساتذة الذين قوموا هذه الدراسات من خلال الاستمارة التقويمية من الأساتذة المختصين في جامعة الملك سعود، كلية التربية، لذلك فحدود التقويم تقع في دائرة كلية التربية.

الإطار النظري للبحث العلمي

هناك عديد من المحاولات تسعى إلى تعريف جامع مانع «للبحث العلمي،» سواء في المجال التربوي أو غيره. وتعج كتب الفلسفة والطبيعة وكذلك الكتب التربوية وغيرها بالمناقشات الحادة بين رجال الفكر والبحث العلمي بقصد الوصول إلى «تعريف موحد» حول ماهية البحث العلمي «تعريف موحد للبحث العلمي» يتفقون عليه، وبالرغم مما بذلوه من جهد إلا أنهم لم يتفقوا على تعريف موحد في هذا المجال، ربما يرجع ذلك إلى التعريف نفسه حيث يشير ديكنسون في كتابه *العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث*، إلى ذلك بقوله «وحيث إن اللغة شيء حي متغير فإن معنى «البحث» يصاغ ويعاد

تعـريفـه من خلال استخدام غير دقيق ووفقًا لتفسير محتمل آخر فإن الكلمة خاصة غير محدودة، ومتعددة الوجوه، ولكنها تتسم بالمرونة مثل العقل. ولا يمكن حتى لمن يتعمق في الـدراسـة والتفكـير أن يأمـل في إدراك أكثر من جزء صغير من هذا التفسير.» ويستطرد ديكنسون القول بأن الاشتغال والاهتمام بإيجاد تعريف للبحث العلمي «لا يمكن إلا أن يثير اختلافًا بين العلماء.» [٣، ص ص٤٣ ، ٤٤].

ويؤيد هذا المنطق — بل ويذهب إلى أبعد من ذلك — جابر عبدالحميد جابر وأحمد خيري كاظم في كتابهما *مناهج البحث في التربية وعلم النفس* بقولهما: «إن تعريف البحث يختلف باختلاف أنواع البحوث ومجالاتها وأهدافها ووسائلها، وبالتالي فإنه من الأفضل ألا ينشغل الدارس منذ بداية دراسته لمناهج البحث بمسائل التعريف ويكتفي بالتأكيد على نوعية البحث الجيد quality of research وخصائصه» [٤، ص٢١].

أما أحمد عبدالحليم، فيؤكد أن «اضطراب وجهات النظر في مفهوم البحث التربوي وبالتالي في غاياته وطرقه وتوظيف نتائجه» هي «أحد الأسباب التي جعلت البحث التربوي قليل الجدوى» [٥، ص١٣].

البحث العلمي التربوي

مهما اختلفت تعاريف العلماء للبحث العلمي التربوي، إلا أن له تعريفًا عامًّا يمثل القاعدة التي ينطلق منها الباحث مهما كان نوع بحثه، وفي هذا يذكر ذوقان عبيدات وآخرون في كتابهم *البحث العلمي: مفهومه ـ إدارته ـ أساليبه* تعريفًا عامًّا بقولهم «البحث العلمي طريقـة أو محاولـة منـظمـة يمكن أن توجـه لحل مشكـلات الإنسان في مجالات متعددة [٦، ص١١].

التقويم العلمي التربوي

يعتبر بعض المهتمين بالبحث أن التقويم العلمي التربوي والبحث العلمي التربوي هما وجهان لعملة واحدة، ولذلك هناك ارتباط وثيق بين هذين المفهومين وبالأخص في اتخاذ

القرارات، من هؤلاء سعد قاسم الهاشل، حيث يؤكد أن البحث «طريقة مخططة لتجميع البيانات وتحليلها للتحقق من مدى صحة فرض أو الإجابة على أسئلة محددة» وأن التقويم هو «عملية منظمة في جمع وتحليل البيانات من أجل اتخاذ قرار،» ويذهب إلى القول إن «كلا من البحث والتقويم يتصل بصناعة القرارات» [٧، ص ص١٣، ١٩].

البحث العلمي في مجال تعليم الكبار

هناك شبه إجماع بين علماء التربية على أن علم تعليم الكبار يعتبر من العلوم التربوية الجديدة خاصة على مستوى الدول العربية، ولم يكن هناك اهتمام بين صائغي القرارات بهذا العلم نظرًا لعدة أسباب، من أهمها جدة هذا المجال، وقلة المتخصصين، وعدم اهتمام المختصين في المجالات التربوية الأخرى به [٨، ص١٦]. ولكن — وكنتيجة حتمية لما بلغته العلوم عامة — وما بلغه تعليم الكبار خاصة في القرن العشرين من حيث التطور العلمي والتقني في مختلف المجالات، حيث أصبح هناك اهتمام كبير بهذا المجال الذي يعتبره المتخصصون مجالاً حيويًا وعنصرًا مهمًا من عناصر التنمية الوطنية الشاملة [٩، ص٩]. ولقد عقدت عدة لقاءات بين علماء التربية على مستوى الدول العربية، وناقشوا مسألة تعليم الكبار ومجال البحث العلمي فيه كان من بينها — أو بالأحرى من أهمها — الندوة الدولية للخبراء في تعليم الكبار والتنمية في الأقطار العربية التي عقدت في سرس الليان بجمهورية مصر العربية عام ١٩٧٥م [٨، ص١٦].

ولهذه الأسباب وغيرها قامت عدة دوريات متخصصة في مجال تعليم الكبار وأصبحت أيضًا تنادي بأهمية البحث العلمي في مجال تعليم الكبار من بينها مجلة *تعليم الجماهير* التي تصدر عن المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وفرعها الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار ببغداد، وكذلك *التربية المستمرة* التي تصدر عن المنظمة نفسها والتي تتبع لمركز تدريب قيادات تعليم الكبار لدول الخليج العربي بالبحرين، وغير ذلك من المجلات التي — وكما قال رئيس تحرير *التربية المستمرة* آنذاك، محمد عباس أحمد — «تقدم بحوثًا ودراسات يكتبها خبراء عرب» [١٠، ص١].

خطوات البحث العلمي وتقويمه

أشرنا في بداية حديثنا إلى أن أي بحث، مهما كان نوعه أو مجاله، لابد وأن يتبع قواعد عامة متعارف عليها في كتابة البحوث، سواء كانت هذه البحوث في دوريات أو في رسائل علمية (انظر ص٢٧٢)، ولكن وعلى الرغم من ذلك فهناك اختلاف بين العلماء في بداية الاهتمام بهذه الخطوات، فهناك من يرجع بداية الاهتمام إلى المسلمين حيث هم الذين أرسو قواعد البحث العلمي. وبعد ذلك واصل علماء الغرب المسيرة، أمثال بيكون ١٦٣٠م، ديكارت ١٦٣٧م، وأخيرًا وليس آخرًا العالم الأمريكي جون ديوي الذي وضع خطوات البحث العلمي — الشعور بالمشكلة، الفرضية، التعليل، والاستنتاج، الملاحظة، اختبار الفرضية، التجريب [١١، ص١٨].

بينما يُرجع البعض نشأة الاتجاه العلمي إلى أمد سحيق حيث يردون ذلك إلى «الحضارات الشرقية القديمة،» وبعد ذلك انتقلت منها إلى اليونان ثم إلى المسلمين ثم تطورت إلى الوقت الحاضر [١، ص١٤].

وإذا تركنا هذا البعد التاريخي — لأن الموضوع ليس موضوع دراسة تاريخ تطور خطوات البحث العلمي — فإن هناك خطوات يجب على الباحث إتباعها، من أهمها تحديد موضوع الدراسة، وأن الموضوع مهم ويستحق البحث [١، ص١٩]، وأنه لابد أن تكون الدراسة متفقة مع مضمونها [١٢، ص٣٤]، وأن هدف الدراسة لابد أن يكون واضحًا، وكذلك أسئلة الدراسة وفرضياتها لابد أن تكون دقيقة ومحددة. هذا من ناحية؛ ومن ناحية ثانية لابد أن يكون تصميم الدراسة قائمًا على أساس علمي، ومفاهيمها واضحة وإجراءات اختيار العينة سليمة، وأن البيانات عولجت بطريقة إحصائية، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة، ومناقشة النتائج، الأداة المستخدمة وعرض النتائج، التوصيات، المراجع، الأساليب، اللغة، التوثيق. هذه وغيرها من الخطوات التي يجب اتباعها عند إعداد أي بحث، وبالطبع التأكيد عليها أمر ضروري وكذلك عملية الترابط بينهما. ولقد أكد على هذه الخطوات أغلب من كتب حديثًا عن خطوات البحث العلمي عامة، والبحث التربوي بصفة خاصة، وعلى الرغم مما بين هذه الخطوات من تداخل.

ونتيجـة لذلك فقد وضع بعض الكتاب معايير لتقويم الأبحاث المنشورة مستمدة أصلاً من مدى تمسك الباحث بأصول وخطوات البحث العلمي المذكورة آنفًا، وكمثال على ذلـك ما أورده كايد إبراهيم عبدالحق في كتابه *مبادىء في كتابة البحث العلمي والثقافة المكتبية* [١، ص٨١-٨٣]، ولأن عملية التقويم شيء أساسي ومهم في عملية اتخاذ القرارات [١٣، ص٤٠] كان لابد من وجود مواصفات للبحث الجيد.

مواصفات البحث الجيد

وبناء على ذلك وضع البعض مواصفات للبحث الجيد منها «أن يكون عنوان البحث معبرًا عما يتم مناقشته، وأن يكون هدف البحث محددًا وواضحًا، وأن تكون النتائج التي توصل إليها الباحث مرتبطة تمام الارتباط بالدلائل التي قدمت دون تحيز، وأن يراعى الترتيب المنطقي في الأبواب والفصول والفقرات، وأن يكون هناك تناسب في حجم الأبواب» [١٤، ص٧]. إضافة إلى ذلك، فإن الأمانة العلمية مطلوبة في شتى مراحل الدراسة، مثل الدقة والاقتباس من المراجع وأخيرًا يجب صياغة الدراسة في لغة علمية واضحة وسليمة [١٥، ص٣].

وضعت هذه المعايير بقصد تحسين البحث والرقي به إلى أقصى درجة من الصدق والأمانة والموضوعية، لأن هناك اعتقادًا بأن البحث العلمي «هو الذي يوصلنا للنظام الذي يقضي — أو على الأقل — يخفف من المشكلات التي تواجهنا في الأمور التعليمية أو غيرها، ولا وجـه للمقـارنة على الإطلاق بين موضوعات التزم بعضها بخطوات البحث العلمي ومعاييره وموضوعات حادت عن ذلك [١٦، ص ص٢٩، ٣١].

لهذا كله ولغـيره من الأمـور وجب الاهتمام بالأبحاث العلمية الصادرة في الكتب والمجلات العلمية عامة، والدوريات بشكل خاص، وذلك لأن الدوريات لها أهمية بالغة، ذلك أن التقدم في أي مجال، إنما يعتمد على البحث الجيد، والصحيفة في المجتمع المتعلم، تصر على أن تظل على مستـوى عال، لتضمن به أن يكون لكل ما تنشره، دور عملي، تساهم به في تحقيق التقدم» [١٧، ص١١٢].

إن القواعد والمعايير السابق ذكرها يجب أن تتوافر في أي بحث علمي ، وبالأخص في المجـال الـتربوي ، وبما أن ميدان تعليم الكبار من ميادين التربية فهذه القواعد والمعايير تنسحب على البحث في مجال تعليم الكبار [١٨ ، ص٣٥] .

إجراءات الدراسة

مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع الأعداد التي صدرت عن دورية *التربية المستمرة* الصادرة عن مركـز تدريب قيادات تعليم الكبـار لدول الخليج بالبحرين من مارس ١٩٨٠م إلى ديسمبر ١٩٨٧م ، حيث بلغ عددها ١٣ عددًا ، وتحوي هذه الأعداد ما مجموعه ٤٣ بحثًا بواقع ثلاثة أو أربعة أبحاث في كل عدد .

عينة الدراسة

تم استخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية ، حيث تم حصر جميع الأعداد وعدد البحوث الصادرة في كل عدد ، وبعد ذلك تم تسجيل عناوين البحوث لكل عدد ووضعها في مجموعات حسب انتمائها للعدد ، ومن ثم تم سحب موضوع واحد من كل مجموعة ، وبذلك بلغ حجم العينة ١٣ بحثًا ، وهذه تشكل ٣٠٪ من مجتمع الدراسة .

وتم عرض كل بحث من هذه البحـوث على ثلاثـة أساتذة حيث بلغ عدد هؤلاء الأسـاتـذة ٣٠ أستـاذًا من كلية التربية ، ولقد لجأ الباحث إلى هذه الطريقة في التحكيم للاعتبارات التالية :

١ ـ أن الأبحاث المنشورة في المجلة تدور في محور واحد هو تعليم الكبار .

٢ ـ أن الأبحاث المنشورة في المجلة ذات مستوى علمي متقارب نظرًا لأن المجلات العلمية المتخصصة تشترط شروطًا محددة لعلمية النشر ، وما لم تتحقق في البحث فإنه لا ينشر فيها ، وبما أن هذه الأبحاث منشورة في هذه المجلة فنفترض أنها على مستوى علمي متقارب .

٣ ـ اختيار ثلاثة محكمين وذلك ليعتبر رأي المحكم الثالث مرجحًا، هذا معمول به في أغلب الجامعات عند تحكيم البحوث العلمية خاصة لدى الترقية.

أداة الدراسة

عبارة عن استبانة تقويمية تتكون من عدد من الأسئلة تتناول جوانب مختلفة من تساؤلات الدراسة، وعدد هذه الأسئلة ١٨ سؤالاً. أما السؤال التاسع عشر، فهو عبارة عن سؤال للحكم العام على البحث عمومًا، وكانت الإجابة عنه على الأبعاد التالية: ممتاز، جيد جدًا، جيد، مقبول، ضعيف؛ أما الإجابة عن الاستبانة فكانت على الأبعاد التالية: موافق بشدة، موافق، معارض، معارض بشدة. وهذه الأداة ملحق معها ورقة تبين الهدف من هذه الدراسة (انظر الملاحق).

صـــدق الأداة

تم عرض الأداة على عدد من المختصين في تصميم البحوث — في مركز البحوث التربوية التابع لجامعة الملك سعود في كلية التربية — وقد تكرموا بإبداء آرائهم حول تصميم هذه الدراسة. بعد ذلك أخذت الأداة صورتها النهائية كأداة للدراسة النهائية التي تم تطبيق الدراسة بها.

جمع المعلومات

تطلب جمع المعلومات لهذه الدراسة أمورًا عدة منها:

١ ـ الاتصال بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية وذلك بطلب المساعدة في عمل بحث عن الموضوع المراد دراسته أو أي موضوع له صلة بهذه الدراسة، وبالأخص في مجال تعليم الكبار وذلك بتاريخ ٢٣/١٠/١٤٠٨هـ، وقد جاء الرد منهم وبعد استعراض شامل لما أرسلوه لم يجد الباحث أي بحث يمت إلى هذه الدراسة بصلة.

٢ ـ قام الباحث بزيارة إلى مكتب التربية العربي لدول الخليج في ٢٩/١١/١٤٠٨هـ زيارة استطلاعية لمعرفة ما تحتويه مكتبة المكتب من أعداد من دورية *التربية المستمرة* وتم التأكد من ذلك.

٣ ـ قام الباحث بزيارة ثانية إلى المكتب وذلك في ١٤٠٩/٣/٢٣هـ حيث تم حصر جميع الأعـداد وسحب العينات المطلوبة بالطرق العلمية، وتم تصوير الأبحاث المطلوبة بمساعدة مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤ ـ تم إعطاء هذه الأَبحاث إلى أساتذة وأساتذة مشاركين وأساتذة مساعدين في كلية التربية، بجامعة الملك سعود، ومع كل بحث الاستبانة المرفقة بغرض التقويم.

التحليلات الإحصائية

استخدم الباحث الطرق الإحصائية الآلية:

أولاً: استخراج التكرارات والنسب المئوية وذلك للوقوف على عدد الموافقين والموافقين بشدة وكذلك المعارضين والمعارضين بشدة، ونسبة كل فئة منهم.

ثانيًا: المتوسطات والانحرافات المعيارية وذلك للوقوف على متوسط الإجابة عن كل فقرة من فقرات الأداة والانحراف المعياري لذلك المتوسط.

في الصفحـات التالية سوف نلاحظ مدى تمسك الدورية التربوية *التربية المستمرة* بتلك المواصفات التي تحدث عنها علماء التربية من عدمه، وذلك من خلال عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة.

النتائـج

يهدف هذا الجزء إلى عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، حيث يوضح جدول رقم ١ متـوسط الإجـابات والانحراف المعياري بينما يوضح جدول رقم ٢ نسب الإجابات مع التكرارات.

جدول رقم ١ . المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابات .

الفقـــرة	ن	متوسط الإجابة	الانحراف المعياري
١ - موضوع الدراسة	٣٩	٣,٣٣	٠,٦٢
٢ - العنوان مع المضمون	٣٩	٣,٠٣	٠,٥٨
٣ - هـدف الدراسـة	٣٩	٣,٠٣	٠,٥٨
٤ - أسئلة الدراسة	٣٩	١,٣٣	٠,٥٧
٥ - أسئلة الدراسة والهدف	٣٩	١,٣٨	٠,٥٩
٦ - تصميم الدراسة	٣٩	١,٧٧	٠,٨٤
٧ - مفاهيم الدراسة	٣٩	٢,٣٤	٠,٩٤
٨ - العينـــــة	٣٩	١,١٣	٠,٤١
٩ - طريقة معالجات البيانات	٣٩	١,٠٨	٠,٢٦
١٠ - الدراسات السابقة	٣٩	٢,٣٣	١,٠٣
١١ - مناقشـة النتائج	٣٩	١,٤٣	٠,٨٢
١٢ - الأداة	٣٩	١,٣٣	٠,٦٦
١٣ - عرض النتائج	٣٩	٢,٢٣	٠,٩٠
١٤ - التوصيـــات	٣٩	١,١٧	٠,٣٨
١٥ - المراجــــع	٣٩	٢,٠٧	١,٠١
١٦ - الأســـلوب	٣٩	٢,٨٢	٠,٧٥
١٧ - اللغـــة	٣٩	٣,٠٠	٠,٧٩
١٨ - التوثيـــق	٣٩	٢,١٨	١,٠٧
١٩ - الحكـم العـام	٣٩	٢,٢٣	٠,٩٣

جدول رقم ٢ . نسب الإجابات مع التكرارات

الفقــرة	أوافق بشدة		أوافق		أعارض		أعارض بشدة	
	N	٪	N	٪	N	٪	N	٪
١ ـ موضوع الدراسة	١٥	٣٨,٥	٢٣	٥٩	—	—	١	٢,٦
٢ ـ العنوان مع المضمون	٧	١٧,٩	٢٦	٦٦,٧	٦	١٥,٤	—	—
٣ ـ هـدف الدراسـة	٧	١٧,٩	٨	٢٠,٥	٨	٢٠,٥	١٦	٤١,٠
٤ ـ أسئلة الدراسة	—	—	٢	٥,١	٩	٢٣,١	٢٨	٧١,٨
٥ ـ أسئلة الدراسة والهدف	—	—	٢	٥,١	١١	٢٨,٢	٢٦	٦٦,٧
٦ ـ تصميم الدراسة	١	٢,٦	٧	١٧,٩	١٣	٣٣,٣	١٨	٤٦,٢
٧ ـ مفاهيم الدراسة	٣	٧,٧	٢٠	٥١,٣	٧	١٧,٩	٩	٢٣,١
٨ ـ العينـــــة	—	—	١	٢,٦	٣	٧,٧	٣٥	٨٩,٧
٩ ـ طريقة معالجات البيانات	—	—	—	—	٣	٧,٧	٣٦	٩٢,٣
١٠ ـ الدراسات السابقة	٣	٧,٧	٢٠	٥١,٣	٣	٧,٧	١٣	٣٣,٣
١١ ـ مناقشـة النتائج	١	٢,٦	٥	١٢,٨	٤	١٠,٣	٢٩	٧٤,٤
١٢ ـ الأداة	—	—	٤	١٠,٣	٥	١٢,٨	٣٠	٧٦,٩
١٣ ـ عرض النتائج	—	—	٢١	٥٣,٨	٦	١٥,٤	١٢	٣٠,٨
١٤ ـ التوصيــات	—	—	—	—	٧	١٧,٩	٣٢	٨٢,١
١٥ ـ المراجـــع	٣	٧,٧	١٢	٣٠,٨	٩	٢٣,١	١٥	٣٨,٥
١٦ ـ الأســلوب	٤	١٠,٣	٢٨	٧١,٨	٣	٧,٧	٤	١٠,٣
١٧ ـ اللغـــة	٨	٢٠,٥	٢٧	٦٩,٢	—	—	٤	١٠,٣
١٨ ـ التوثيـــق	٤	١٠,٣	١٤	٣٥,٩	—	١٥,٤	١٥	٣٨,٥
	ممتـاز		جيد جدًا		جيـد		مقبـول	
١٩ ـ الحكم العام	٣	٪٧,٧	١٣	٪٣٣,٣	١٣	٪٣٣,٣	١٠	٪٢٥,٦

لقـد أجاب عن أسئلة الاستبانة ٣٩ محكمًا بنسبة ١٠٠٪، حيث أجابوا عن جميع فقرات الاستبانة وقد جاءت النتائج حسب كل فقرة كما يلي :

١ ـ بالنسبة لأهمية موضوعات الأبحاث، فإن ٣٨,٥٪ من المحكمين موافقون بشدة على أهمية موضوعات الأبحاث المنشورة، و٥٩٪ منهم موافقون، بينما ٢,٦٪ معارضون بشدة، ولا يوجد أي معارض. وهذا يشير إلى الموافقة على أهمية موضوعات الأبحاث المنشورة في المجلة، ويتضح ذلك جليًا من خلال المتوسط الحسابي للإجابات، حيث جاء ٣,٣٣ بانحراف معياري قدره ٠,٦٢.

٢ ـ أما ما يتعلق بانطباق المضمون على العناوين، فيتضح أن نسبة ١٧,٩٪ موافقون بشدة، وأن نسبة ٦٦,٧٪ موافقون، بينما المعارضون يمثلون نسبة ١٥,٤٪، ولا يوجد معارضون بشدة، وهذا يوضح الميل نحو الموافقة، ويظهر ذلك واضحًا من خلال متوسط الإجابات، حيث بلغ ٣,٣ بانحراف معياري قدره ٠,٥٨.

٣ ـ أما فيما يختص بأهداف الأبحاث، فإن ٤١٪ من المحكمين معارضون بشدة على وضوح أهداف الأبحاث، و ٢٠,٥٪ معارضون، بينما الموافقون يشكلون ٢٠,٥٪. أما الموافقون بشدة فنسبتهم ١٧,٩٪، وهذا يوضح الميل نحو عدم الموافقة، ويظهر ذلك من خلال متوسط الإجابة، حيث بلغ ٢,١٥ بانحراف معياري قدره ١,١٦.

٤ ـ أما بالنسبة لأسئلة الدراسات، فإن ٧١,٨٪ من المحكمين معارضون بشدة على وضوح أسئلة الدراسات، وأن ٢٣,١٪ معارضون، بينما ٥,١٪ موافقون، ولا يوجد موافقون بشدة. وهذا يشير إلى الميل نحو المعارضة، ويتبين من خلال متوسط الإجابات، حيث بلغ ١,٣٣ بانحراف معياري قدره ٠,٥٧.

٥ ـ وبالنظر إلى نتائج تحقيق أسئلة الدراسات لأهدافها، تبين أن ٦٦,٧٪ من المحكمين معارضون بشدة، وأن ٢٨,٢٪ معارضون، بينما هناك ٥,١٪ موافقون، ولا يوجد موافقون بشدة على ذلك، وهذا يعني أن هناك اتجاهًا سائدًا بين المحكمين على أن أسئلة الأبحاث المنشورة لا تحقق أهداف الدراسة، ويتضح ذلك من خلال متوسط الإجابات، حيث بلغ ١,٣٨ بانحراف معياري قدره ٠,٥٩.

٦ ـ أما فيما يختص بنتائج تصميم الدراسات فإن الجدول يوضح أن ٤٦,٢٪ من المحكمين معارضون بشدة على قيام الدراسات على أساس علمي، وأن ٣٣,٣٪ معارضون، وأن هناك ١٧,٩٪ موافقون بينما ٢,٦٪ موافقون بشدة، وهذا يوضح الميل نحو عدم الموافقة بين المحكمين، ويظهر ذلك من خلال متوسط الإجابة حيث جاء ١,٧٧ بانحراف معياري قدره ٠,٨٤.

٧ ـ أما بالنسبة لمفاهيم الدراسات، فإن ٧,٧٪ من المحكمين موافقون بشدة على وضوح المفاهيم، و ٧,٧٪ منهم موافقون بشدة؛ أما المعارضون بشدة، فيشكلون ٢٣,٣٪، وأما المعارضون، فهم ١٧,٩٪، وهذا يشير إلى عدم الموافقة النسبي حيث بلغ متوسط الإجابة ٢,٤٣ بانحراف معياري قدره ٠,٩٤.

٨ ـ أما عن العينات، فإن ٨٩,٧٪ من المحكمين معارضون بشدة، وأن ٧,٧٪ منهم معارضون على سلامة الطرق التي اختيرت بها عينات الدراسات، بينما يوجد هناك ٢,٦٪ موافقون، ولا يوجد موافقون بشدة على ذلك، وهذا يعني أن هناك اتجاهًا سائدًا بين المحكمين على أن اختيار العينات لم يتم بطريقة سليمة، وهذا الميل الشديد نحو المعارضة يتضح من خلال متوسط الإجابة، حيث جاء ١,١٣ بانحراف معياري قدره ٠,٤١.

٩ ـ أما فيما يتعلق بطريقة معالجة البيانات، فإن ٩٢,٣٪ من المحكمين معارضون بشدة، وأن ٧,٧٪ معارضون، بينما لا يوجد موافق أو موافق بشدة على هذه الفقرة، وهذا يشير إلى الميل الواضح نحو عدم الموافقة، ويظهر ذلك من خلال متوسط الإجابات حيث بلغ ١,٠٨ بانحراف معياري وقدره ٢٦٪.

١٠ ـ أما بالنسبة للدراسات السابقة، فإن ٧,٧٪ من المحكمين موافقون بشدة، وإن ٥١,٣٪ منهم موافقون على مدى الاستفادة من الدراسات السابقة، بينما ٣٣,٣٪ معارضون بشدة، و ٧,٧٪ معارضون. وهذا يوضح أن المحكمين مختلفون في اتجاهاتهم نحو هذه الفقرة، ولكن يوضح متوسط الإجابة (٢,٣٣) والانحراف المعياري (٠٣ , ٩١) أن هناك ميلاً إلى الموافقة على مدى الاستفادة من الدراسات السابقة.

١١ ـ أما بخصوص مناقشة النتائج، فقد أشار ٧٤,٤٪ من المحكمين بأنهم معارضون بشدة لمناسبة الأسلوب الذي تمت به مناقشة النتائج في الأبحاث المقدمة، كما أشار ١٠,٣٪ بأنهم معارضون، بينما أشار ٢,٦٪ فقط بأنهم موافقون بشدة، وأشار ١٢,٨٪ بأنهم موافقون. وبشكل إجمالي نستطيع القول إن هناك ميلاً إلى عدم الموافقة، وهذا يتضح من خلال متوسط الإجابات حيث جاء ١,٤٣ وبانحراف معياري ٠,٨٢.

١٢ ـ أما فيما يتعلق بالأدوات، فقد أشار ٧٦,٩٪ من المحكمين بأنهم معارضون بشدة لمناسبة الأداة المستخدمة لتحقيق هذه الدراسة، كما أشار ١٢,٨٪ بأنهم معارضون، بينما أشار ١٠,٣٪ بأنهم موافقون. ولا يوجد موافقون بشدة على العبارة المذكورة، وهذا يوضح أن هناك ميلاً إلى عدم الموافقة، حيث إن متوسط الإجابات جاء ١,٣٣ وبانحراف معياري مقداره ٠,٨٢.

١٣ ـ أما بالنسبة لعرض النتائج، فإنه لا يوجد من المحكمين من يوافق بشدة على أن عرض نتائج الدراسات كان جيدًا، وأن ٥٣,٨٪ منهم موافقون، بينما ٣٠,٨٪ كانوا معارضين بشدة، وأن ١٥,٤٪ كانوا معارضين فقط، وهذا يوضح الميل نحو الموافقة، ويظهر ذلك من خلال متوسط الإجابات، حيث بلغ ٢,٢٣ وبانحراف معياري قدره ٠,٩٠.

١٤ ـ أما بخصوص التوصيات، فإن ٨٢,١٪ من المحكمين معارضون بشدة على سلامة بناء التوصيات على النتائج، وإن ١٧,٩٪ معارضون، بينما لا يوجد من يوافق أو يوافق بشدة على ذلك، وهذا يعني أن هناك اتجاهًا سائدًا وقويًا بين المحكمين على أن بناء التوصيات على النتائج غير سليم، وهذا واضح من متوسط الإجابات، حيث بلغ ١,١٧ وبانحراف معياري قدره ٠,٣٨.

١٥ ـ بالنسبة للمراجع فإن ١٨,٥٪ من المحكمين معارضون بشدة على كفاية المراجع للدراسات التي قومت، وأن ٢٣,١٪ كانوا معارضين بينما ٣٠,٨٪ كانوا في درجة

الموافقة، وأن ٧,٧٪ كانوا موافقين بشدة. ويبدو أن هناك ميلاً من قبل المحكمين إلى أن المراجع غير كافية للدراسات، وهذا واضح من متوسط الإجابات، حيث بلغ ٢,٠٧ وبانحراف معياري قدره ١,٠١ .

١٦ ـ أما فيما يتعلق بالأسلوب، فإن ١٠,٣٪ من المحكمين موافقون بشدة على سلامة الأسلوب، وأن ٧١,٨٪ كانوا موافقين بشدة بينما ١٠,٣٪ كانوا معارضين بشدة، وأن ٧,٧٪ كانوا معارضين. وهذا يشير إلى الموافقة على سلامة الأساليب المستخدمة في الدراسات، ويتضح ذلك من خلال المتوسط الحسابي للإجابات حيث بلغ ٢,٨٢ بانحراف معياري قدره ٠,٧٥ .

١٧ ـ أما بخصوص اللغة فإن ٢٠,٥٪ من المحكمين موافقون بشدة على أن التركيب اللغوي للأبحاث المقدمة كان سليمًا وأن ٦٩,٢٪ منهم كانوا موافقين، بينما ١٠,٣٪ كانوا معارضين بشدة، ولا يوجد معارض. وهذا يشير إلى أن هناك اتجاهًا سائدًا من المحكمين على أن اللغة المستخدمة في الأبحاث كانت لغة سليمة، ويتضح ذلك من معرفة متوسط الإجابات، حيث بلغ ٣,٠ وبانحراف معياري قدره ٠,٧٥ .

١٨ ـ وفيما يتعلق بالتوثيق، فإن ٣٨,٥٪ من المحكمين يعارضون بشدة طرق التوثيق المستخدمة في الأبحاث، وأن ١٥,٤٪ كانوا معارضين، بينما ٣٥,٩٪ كانوا موافقين و١٠,٣٪ كانوا موافقين بشدة. يتضح مما سبق أن المحكمين مختلفون في درجة موافقتهم أو معارضتهم لهذه الفقرة، ولكن هناك ميلاً بسيطًا تجاه عدم الموافقة، حيث جاء متوسط إجاباتهم عليها ٢,١٨ وبانحراف معياري قدره ١,٠٧ .

بعد أن تتبعنا كل عنصر من العناصر السابقة والمتمثل في الإجابة عن كل فقرة من الاستبانة يجدر بنا أن نلقي نظرة تقويمية عامة للبحث من خلال إعطاء المحكمين تقديرًا معينًا للبحث، ومن الجداول يتضح أن ٣٣,٣٪ من المحكمين أفادوا أن الأبحاث جيدة، وأن ٢٥,٦٪ منهم أفادوا أنها مقبولة، وأن ٣٣,٣٪ أفادوا أن الأبحاث ترتقي إلى جيد جدًا،

بينما ٧,٧٪ منهم أفادوا أن الأبحاث ممتازة. يتضح مما سبق أن المحكمين لديهم اتجاه بأن هذه الأبحاث تتجه نحو الجيد والمقبول أكثر من اتجاهها نحو الجيد جدًّا أو الممتاز، حيث جاء متوسط الإجابات ٢,٢٣ بانحراف معياري ٩٣٪، يتضح أن مستوى البحوث المنشورة دون المتوسط وسوف نتطرق إلى ذلك في مناقشة النتائج.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تمسك الأبحاث المنشورة في *التربية المستمرة* بالطرق العلمية في كتابة الأبحاث، ولذلك فقد صيغت عدة أسئلة تبين لنا عند استعراض متوسطات الإجابة عن أسئلة الاستبانة أن هناك ثلاثة متغيرات استحوذت على أعلى نسبة وسطية، وهذا واضح عند الرجوع إلى جدول رقم ١.

١ ـ نجد أن متوسط الإجابة عن أهمية موضوع الدراسات هي ٣,٣٣ التي تشكل أعلى متوسط في هذه الدراسة.

٢ ـ نجد أن متوسط الإجابات عن مطابقة العناوين للمضمون تأتي في المرتبة الثانية حيث جاء ٣,٠٣.

٣ ـ وأخيرًا نجد أن جودة اللغة والتركيب اللغوي لتلك الدراسات التي تم تطبيق هذه الدراسة بشأنها جاء متوسط الإجابات ٣,٠٠.

وعلى الطرف الثاني نجد أن هناك ثلاثة متغيرات استحوذت على أقل متوسط بين هذه الإجابات في هذه الدراسة وهي:

١ ـ طريقة معالجة البيانات، حيث إن نسبة كبيرة من المحكمين يرون أن البيانات عولجت بطريقة غير جيدة، ولذلك نجد أن متوسط هذه الإجابات لا يتعدى ١,٠٨.

٢ ـ أما بالنسبة للعينة ومدى اختيارها بطريقة سليمة من الناحية الإحصائية، فإن الدلائل التي تم استنتاجها من هذه الدراسة تشير إلى أنها غير موفقة، لذلك فإن متوسط الإجابات على هذا المتغير هو ١,١٣ .

٣ ـ أخيرًا بفحص مدى كون التوصيات مبنية على النتائج بصورة مهمة، فإن هذه الدراسة أيضًا لم تتوصل إلى نتائج مشجعة، حيث إن متوسط الأداء حول هذا المتغير لا يتجاوز ١,١٧ .

هذا بالنسبة لفقرات الأسئلة. أما بالنسبة للحكم على المجلة، فإن القرائن التي تم استنتاجها من هذه الدراسة تشير إلى أنها ما بين مقبول وجيد، لذلك جاء متوسط الإجابة عن السؤال الحكم العـام هو ٢,١٢ . فالبحـوث المنشورة في هذه الدراسة جاءت دون المتوسط، وذلك من خلال الفقرات الواردة بما يعني أن المجلة قد تتساهل في تطبيق المنهج العلمي كمحـك لنشر البحـوث، وكذلك يتضح أن الباحثين أنفسهم لم يلزموا أنفسهم بالتقيد بالـطرق السليمـة للبحث العلمي، وهذا يمثل نقطة خطيرة في مستقبل البحث العلمي في مجال تعليم الكبار.

التوصيـــات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بما يلي:

١ ـ يجب عرض البحوث التي تنشر في هذه الدورية على محكمين متخصصين في هذا المجال قبل نشرها.

٢ ـ يجب أن تكون هناك سياسة تلتزم بها الدورية من حيث قواعد النشر وإجراءاته، حيث إن هذه غير موجودة لدى الدورية، وألا ينشر أي بحث لا يلتزم التزامًا تامًّا لخطوات البحث العلمي التربوي.

٣ - يجب أن تعمل الدورية — بشتى الوسائل — على استقطاب المتخصصين في مجال التعليم المستمر وتعليم الكبار لنشر بحوثهم ودراساتهم فيها، وحبذا لو اقتصرت الدورية على هؤلاء دون غيرهم.

٤ - يجب أن تخصص الدورية مكافأة مالية لأصحاب الدراسات المنشورة تشجيعًا لهم على القيام بالبحث ونشر دراساتهم في هذه الدورية.

٥ - تكرار عملية التقويم وتشجيعها ودعمها، وبالأخص تلك الهادفة للمصلحة العامة، وذلك بغية الوصول إلى قواعد ثابتة في عملية التقويم.

٦ - الاهتمام بتأصيل العمل البحثي لدى الباحثين وترغيبهم في العمل الجماعي.

الملحق

سعادة الأخ الدكتور/ .... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . .

نظرًا لما عهدناه في شخصكم من اهتمام بالدراسات والبحث وما نحن بصدده للقيام بدراسة تحليلية عن الأبحاث المنشورة في دورية *التربية المستمرة*، فإننا نعرض على سعادتكم هذه الدراسة التي سبق نشرها في أحد الأعداد من مجلة *التربية المستمرة* لتبدي رأيكم فيها من خلال الاستمارة المرفقة للاستئناس برأيكم حول هذه الدراسة، وبالتالي نستطيع أن نقوّم ما ينشر في هذه المجلة من خلالكم، وذلك من أجل الوصول إلى تحديد مستوى واقع البحث العلمي في مجال تعليم الكبار ومحاولة معالجة جوانب القصور إن وجدت.

شاكرين ومقدرين حسن تعاونكم واهتمامكم. والله يحفظكم ويرعاكم. . .

أخوكم

عبدالمحسن بن سعد العتيبي

أرجو التكرم بوضع علامة (B) في المكان المناسب أمام كل عبارة من العبارات التالية :

العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	معارض	معارض بشدة
١ - موضوع الدراسة مهم ويستحق البحث				
٢ - عنوان الدراسة يتفق مع مضمونها				
٣ - هدف الدراسة واضح				
٤ - أسئلة الدراسة دقيقة ومحددة				
٥ - أسئلة الدراسة تحقق أهداف الدراسة				
٦ - تصميم الدراسة قائم على أساس علمي				
٧ - مفاهيم الدراسة واضحة				
٨ - اختيار العينة تم بطريقة سليمة من الناحية الإحصائية				
٩ - البيانات عولجت بطرق إحصائية مناسبة				
١٠- الاستفادة من الدراسات السابقة تمت بطريقة سليمة				
١١- مناقشة النتائج تعكس ما توصلت إليه الدراسة				
١٢- الأداة المستخدمة مناسبة لتحقيق هدف الدراسة				
١٣- عرض النتائج جيد وشيق				
١٤- التوصيات مبنية على النتائج بصورة سليمة				
١٥- المراجع كافية لتقديم مثل هذه الدراسة				
١٦- أسلوب الأفكار المستخدم في الدراسة سليم				
١٧- التركيب اللغوي سليم				
١٨- طريقة التوثيق مناسبة				

وفي الختام نرجو منك تقويم الدراسة بشكل عام وذلك بإعطائها الدرجة المناسبة، بحيث يكون رقم (٥) ممتاز:

ممتاز ( )

جيد جدًا ( )

جيـــد ( )

مقبـول ( )

ضعيف ( )

المـــراجـــع

[١] عبدالحق، كايد إبراهيم. *مبادىء في كتابة البحث العلمي والثقافة المكتبية*. دمشق: دار الفتح، ١٩٧٢م.

[٢] *المجلة التربوية*. قواعد النشر في المجلة. الكويت: جامعة الكويت، ١٩٨٧م.

[٣] ديكنسون، جون ب. *العلم والمشتغلون بالبحث العلمي في المجتمع الحديث*. ترجمة شعبة الترجمة باليونسكو. الكويت: عالم المعرفة، ١٩٨٤م.

[٤] جابر، جابر عبدالحميد، وأحمد خيري كاظم. *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. ط ٢. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٨م.

[٥] عبدالحليم، أحمد المهدي. «العلاقة بين البحث التربوي وقرارات التنفيذ.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، م٤، ع١ (١٩٨٤م)، ص ص ١١-٢٦.

[٦] عبيدات، ذوقان وآخرون. *البحث العلمي، مفهومه، أدواته ـ أساليبه*. عمان: دار الفكر، ١٩٨٠م.

[٧] الهاشل، سعد جاسم يوسف. «البحث التربوي أنواعه ـ مناهجه ـ دوره ومجالاته.» *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، م٤، ع ١٣، (١٩٨٧م)، ص ص١١-٣٢.

[٨] صبيح، نبيل أحمد عامر. «بحوث تعليم الكبار في المنطقة العربية: دراسة مقارنة. *تعليم الجماهير*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بغداد، ع١٨ (١٩٨١م)، ص ص١٢-٥١.

[٩] السنبل، عبدالعزيز عبدالله وآخرون. *نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مطابع الفرزدق التجارية، ١٩٨٧م.

[١٠] أحمد، محمد عباس. «كلمة العدد.» *التربية المستمرة*، ع١ (مارس ١٩٨٠م)، ص١.

[١١] العساف، صالح بن حمد. *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط١. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر، ١٩٨٩م.

[١٢] بوحوش، عجار. *دليل الباحث في إعداد البحوث والدراسات الأكاديمية*. عمان: مطبعة الهنداوي، ١٩٨١م.

[١٣] Mehrens, William A., and Irvin J. Lehman. *Measurment and Evaluation in Education and Psychology*. New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.

[١٤] الهواري، سيد. *دليل الباحثين*. القاهرة: مكتبة عين شمس، ١٩٨٠م.

[١٥] نفش، محمد. *كيف تكتب بحثًا أو تحقق نصًا*. ط١. دمشق: مطبعة الحبي، ١٩٨٠م.

[١٦] العساف، صالح بن حمد. *دليل الباحث في العلوم السلوكية*. الرياض: شركة العبيكان، ١٤٠٦هـ.

[١٧] عبود، عبدالغني. *البحث في التربية*. ط١. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٧٩م.

[١٨] مرسي، محمد منير. «البحث التربوي في تعليم الكبار.» *التربية المستمرة*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بالبحرين، ع١ (مارس ١٩٨٠م)، ص٣٥.

An Evaluative Study of Research Papers Published in *Continuing Education*

Abdulmohsen S. Al-Otaiby
Assistant Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The purpose of this study is to evaluate the research papers published in the periodical entitled *Continuing Education* in terms of their compliance with the academic criteria required and recognized by refereed periodicals. To achieve this purpose, the study was conducted on 13 articles as a sample randomly selected from work published in the abovementioned periodical. This sample represented 30% of all the papers published between 1980 and 1987.

In the light of these results, the writer was able to arrive at several recommendations that would ensure the improvement of the academic standard of research published in the concerned periodical.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٢٩٥-٣٢٠ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

أثر استخدام التعزيز اللفظي والمادي على التحصيل في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة: دراسة تجريبية

منصور أحمد غوني

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بالمدينة المنورة، جامعة الملك عبدالعزيز،

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعزيز اللفظي والمادي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم، كما حاولت الدراسة معرفة أي التعزيزين أفضل في رفع التحصيل الدراسي للطلاب.

استخدم الباحث المنهج التجريبي لدراسة هذا الأثر، وتمثلت عينة البحث العشوائية في ٩٠ طالبًا تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، حيث لم يستخدم التعزيز مع المجموعة الأولى، بينما استخدم التعزيز المادي مع المجموعة الثانية والتعزيز اللفظي مع المجموعة الثالثة.

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي في الموضوعات التي تم تدريسها للطلاب أثناء تجربة البحث، وأجريت التجربة في الفصل الدراسي الثاني ١٤١٠هـ ابتداء من اليوم الثالث عشر من شهر شوال واستمرت لمدة أربعة أسابيع.

وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن في أداء الطلاب الذين تم استخدام التعزيز اللفظي والمادي معهم بدرجة أفضل من الطلاب الذين لم يستخدم معهم التعزيز. كما أظهرت الدراسة تقاربًا في مستوى تحصيل الطلاب الذين تم تعزيزهم لفظيًا مع الطلاب الذين تم تعزيزهم ماديًا، وإن كان هناك تفوق بسيط نسبيًا لدى الطلاب الذين تم تعزيزهم ماديًا.

المقـــدمـــة

من مظاهر الفروق الفردية بين الطلاب في حجرة الدراسة اختلافهم في القدرة على متابعة الدرس، والحرص على اكتساب الخبرات التعليمية والتركيز على تسلسل المعلومات. فنجد منهم من يسهل عليه التركيز واكتساب الخبرات المقدمة، ومنهم من تعوزه القدرة على التركيز ومتابعة الدرس، أو من يغلب عليه السرحان الذهني والانصراف إلى مشتتات تحدّ بينه وبين الاستمرار السليم في تقبل الخبرة التعليمية المقدمة.

وتعـد من الأدوار المهمـة التي يقوم بها المعلم تلك التي تتعلق بتفاعله وسعيه نحو مساعدة طلابه في الإقبال على الدرس بحب وشغف. وذلك عن طريق جذب انتباههم وإثارة اهتمامهم للدرس. وقد كان رسول الله ﷺ يستخدم الأسلوب الاستفهامي بتوجيه أسئلة إلى النـاس كي يشـد انتبـاههم إلى أهمية وخـطورة ما جاءهم به [١، جـ٦، ص ص٩٥،٩٦]. ويشير هيننج Hennings إلى أن سقراط استخدم هذا الأسلوب مع طلابه ورفاقه في إثارتهم وتحدي معلوماتهم [٢، ص١٣٥]. وكذلك تتصور هيلدا تابا Taba أن أسلوب الأسئلة يعتبر من بين الاستراتيجيات المؤثرة في العملية التعليمية [٣، ص١٢٠].

لذا نجـد أن أسلوب إلقاء الأسئلة من جانب المعلم هو أسلوب قد استخدم منذ فترات طويلة ولا يزال يعتبر من أكثر الأساليب شيوعًا حتى يومنا الحاضر لأنه بمثابة أداة لتنشيط ذاكـرة الـطلاب وإنعاشها، وجعلهم أكثر فهمًا. بل قد يعمل على توصيلهم إلى مستويات عالية من التعلم.

وتظهر فعالية هذا الأسلوب من خلال رد الفعل الذي ينبغي أن يقابل به المعلم تلك الإجابات. فإذا كانت إجابات الطلاب صحيحة، فيجب أن يظهر لهم المعلم ذلك، وأن يشعرهم بحسن إجاباتهم وذلك بعبارة مشجعة تدعم استجاباتهم وتؤكدها.

وهنا نجد أن تعزيز الإجابات من الأساليب التي تساعد على إثارة اهتمام التلاميذ وجذبهم إلى التعليم. والتعزيز في اللغة هو الدعم والتأييد، وقد قام بيرجن ودان Bergan

and Dunn بتعـريف التعـزيز بأنه «العملية التي تؤدي إلى رفع احتمالية حدوث الإثارة أو الاستجـابـة في السلوك» [٥، ص٢١٢]. وهنـاك تعريف آخر يؤكد على أن التعزيز هو «الدعم لفعل الخير والعمل الإيجابي» [٦، ص٣٦٨].

والتعزيز يكون إما إيجابيًّا أو سلبيًّا. والتعزيز السلبي هو «العملية التي تسبب زوال واختفاء شيء غير حسن وليس مرغوبًا فيه» [٧، ص١٣٨].

كما يعرف التعزيز السلبي أيضًا بأنه «تثبيط الهمة أو الرغبة لفعل الشر أو السلوك السلبي غير البناء» [٦، ص٣٦٨].

أمـا التعـزيز الإيجـابي فيعـرف على أنه «العملية التي تؤدي إلى ظهور شيء حسن ومرغوب من قبل الشخص المعزز» [٧، ص١٣٨]. ومن وسائل التعزيز الإيجابي، التعزيز اللفـظي والتعـزيز المادي. ويعرف التعزيز اللفظي بأنه «التعزيز شفويًّا بالألقاب وألفاظ المديح والتشجيع» [٦، ص٣٦٨]. أما التعزيز المادي، فيعرف على أنه «تعزيز سلوك أفراد التلاميذ إيجابيًّا بالاستجابة لرغباتهم المادية أو منحهم بعض الهدايا من نقود وأدوات مدرسية وألعاب وغيرها مما يرغبون ويحتاجون» [٦، ص٣٦٨].

وهناك بعض الدراسات التي أجريت لمعرفة أثر التدريس باستخدام التعزيز كمؤثر يستفاد منه في الدراسة الحالية. ومن بين هذه الدراسات الدراسة التي قام بها فيربلانك Ver-planck بهدف دراسـة أثـر التعـزيز اللفـظي الإيجابي على ٢٤ طالبًا من إحدى الكليات بالولايات المتحدة الأمريكية لإجراء مناقشة حول بعض الموضوعات المختلفة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع الطلاب ارتفع أداؤهم في المشاركة بإبداء آرائهم، وذلك حين وجّه إليهم تعزيز لفظي إيجابي، وحين توقف التعزيز من قبل مدير النقاش، انخفض معدل إبداء الرأي من قبل ٢١ طالبًا [٨، ص٣٧٠].

كما قام سبيلبرجرْ ودينيك Spielberger and Denike بدراسة لمعرفة أثر التعزيز اللفظي الإيجابي في التلاميذ، وذلك بواسطة استبانات ومقابلات شخصية مع تلاميذ المرحلة الثانوية

بالـولايات المتحـدة الأمـريكية لمعـرفة ما إذا كان للتعزيز اللفظي دور في رفع أدائهم في الفصل. وقد أظهرت النتائج أن أداء التلاميذ يرتفع بارتفاع التعزيز [٩، ص٣٢١].

أمـا بيكـر وآخرون .Becker et al ، فقد أجروا دراسة على خمس مدارس ابتدائية بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر التعزيز اللفظي الإيجابي على التلاميذ. وقد تم تحديد طالبين انطوائيين من كل مدرسة لكي يقوم الباحثون بملاحظتهم. وتم استخدام التعزيز اللفظي أثناء التدريس لمدة خمسة أسابيع. وقد لوحظ خلال فترة التجربة أن التلاميذ العشرة قد ارتفعت مشاركتهم في النقاش والإجابات بنسبة ٦٢٪ مما كانوا عليه قبل التجربة [١٠، ص٢٩١].

وهناك دراسة أجريت لمعرفة ما إذا كان للتعزيز المادي «وهو تقديم معززات مادية» أثر في أداء التلاميذ، من بين هذه الدراسات، الدراسة التي قام بها بيرنبروير وآخرون .Birnbraurer et al لمعرفة ما إذا كان التعزيز اللفظي أفضل أم التعزيز المادي في رفع أداء التلاميذ. وقد أجروا الدراسة على ١٧ تلميذًا من ذوي التخلف العقلي بالولايات المتحدة الأمريكية.

وتم استخدام التعزيز اللفظي والمادي لعدة أسابيع طلب فيها من التلاميذ أداء بعض الأنشـطة. وقد أظهرت نتائج التجربة أن أداء التلاميذ كان أفضل حين استخدم معهم التعزيز المادي عنه في حالة استخدام التعزيز اللفظي، ولكن انخفض أداء التلاميذ بعد فترة من إيقاف التعزيز [١١، ص٢٢٩].

وهنـاك دراسـة قام بها ستاتس Staats لمعرفة ما إذا كان التعزيز اللفظي أفضل أم التعـزيز المـادي مع تلاميذ المـرحلة التمهيدية بالولايات المتحدة الأمريكية والذين تكون أعمارهم أربع سنوات. تم تكليف التلاميذ بحفظ بعض الكلمات، وبعد فترة من استخدام التعـزيز اللفظي والمادي مع التلاميذ، أظهرت نتائج التجربة أن أداء التلاميذ قد ارتفع باستخدام التعزيز اللفظي، ولكن كان أداؤهم أفضل حين استخدم التعزيز المادي [١٢].

كما قام ستاتس وبترفيلد Staats and Butterfield بدراسة حالة على تلاميذ من ذوي الأربعة عشر عامًا بالولايات المتحدة الأمريكية لمعرفة أثر التعزيز المادي في ضعاف التحصيل الذين يتعرضون كثيراً للرسوب والذين يتصرفون تصرفات سيئة في الفصل وكانت معدلاتهم التحصيلية في القراءة لا تزيد على ٢ ، نقطتين. وقد تم استخدام التعزيز المادي بإعطاء جوائز مادية للتلاميذ الذين يستجيبون أكثر في الفصل. وأظهرت النتائج أن جميعهم قد تحسن أداؤهم بعد التعزيز وانخفض سلوكهم السيىء [١٣ ، ص٩٣٥].

كما أجرى أوليري وبيكر O'Leary and Becker دراسة لمعرفة أثر التعزيز المادي في تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد تم التركيز على التلاميذ الانطوائيين منهم. تمت ملاحظة التلاميذ بتسجيل تكرارات التغيير في سلوكياتهم والتي من بينها الإزعاج في الفصل، الأكل، الكلام، الإجابة دون استئذان. استمرت التجربة لمدة شهرين أظهرت خلالها انخفاضًا شديدًا في السلوك السيىء لدى التلاميذ نتيجة استخدام التعزيز المادي بإعطاء جوائز مادية للتلاميذ الذين لا يسلكون سلوكًا سيئًا في الفصل، وكان التحسن في السلوك بنسبة ٧٠٪ فأكثر [١٤ ، ص٦٣٤].

مما سبق يتضح أن كلًّا من التعزيز اللفظي والمادي لهما أثر إيجابي في التلاميذ، كما يتضح أن استخدام التعزيز المادي أكثر فعالية من التعزيز اللفظي بالنسبة للتلاميذ الصغار في السن، ويؤكد ذلك أندرسون وفوست Anderson and Foust حين أشارا إلى أن التعزيز المادي أفضل من دور التعزيز اللفظي مع تلاميذ المرحلة الابتدائية [١٥ ، ص٢٥٤].

ويتوقع الباحث أن التعزيز له دور مع التلاميذ كبار السن الذين وصلوا إلى المرحلة الثانوية أو الكلية. ومن خبرة الباحث في خروجه للإشراف على الطلاب الذين يتدربون على التربية العملية بالمدارس المتوسطة، لاحظ عدم استخدام التعزيز المادي وقلة استخدام التعزيز اللفظي، لذا فإن الدراسة الحالية تهتم بدراسة أثر استخدام التعزيزاللفظي والمادي على التحصيل الدراسي لبعض المعلومات في مادة العلوم بالمرحلة المتوسطة.

مشكلة البحث

تتمثل مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام كل من التعزيز اللفظي والمادي في تدريس العلوم على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

١ ـ ما أثر استخدام التعزيز المادي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بالمدينة المنورة؟

٢ ـ ما أثر استخدام التعزيز اللفظي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بالمدينة المنورة؟

٣ ـ هل هناك فروق بين أثر استخدام كل من التعزيز اللفظي والتعزيز المادي على تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم بالمدينة المنورة؟

هدف البحث

كان هدف الدراسة الحالية هو محاولة التعرف على أثر استخدام كل من التعزيز اللفظي والمادي في تدريس العلوم على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. ويمكن توضيح هدف البحث في التعرف على ما يلي:

١ ـ أثر التعزيز المادي على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة في مادة العلوم.

٢ ـ أثر التعزيز اللفظي على التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة في مادة العلوم.

٣ ـ الفرق بين التعزيز اللفظي والمادي في أثرهما على التحصيل الدراسي للطلاب.

أهميـــــة البحـــــث

تعود أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي :

١ ـ محاولـة التعـرف على أثـر التعـزيز اللفـظي والمادي في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة ، مما قد يساعد على توظيف أسلوب التعزيز وذلك وفق ما تسفر عنه نتائج البحث .

٢ ـ إنه قد يساعد على تحفيز المعلمين على استخدام نوع التعزيز الأكثر فعالية في تحصيل الطلاب الدراسي .

٣ ـ قلة الدراسات في المملكة العربية السعودية ـــ حسب علم الباحث ـــ التي تعـرضت إلى أثـر استخدام التعزيز اللفظي والمادي من قبل المعلمين في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة العلوم وبذلك تعتبر هذه الدراسة إضافة إلى المكتبة التربوية بصفة عامة وطرق تدريس العلوم بصفة خاصة .

٤ ـ احتياج مدارس المملكة العربية السعودية إلى التعرف على كل ما يساعد على رفع التحصيل الدراسي لدى طلاب مراحل التعليم المختلفة .

فروض البحث

للإجابة عن تساؤلات الدراسة ، صيغت الفروض التالية :

١ ـ توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام التعزيز المادي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزين) لصالح المجموعة التجريبية .

٢ ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية

(التي درست باستخدام التعزيز اللفظي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزيز) لصالح المجموعة التجريبية.

٣ ـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين.

حـــدود البحـــث

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

١ ـ تجرى الدراسة على طلاب الصف الثاني المتوسط، لأنها أبعد من الصف الأول عن المرحلة الابتدائية، وأبعد من الصف الثالث عن المرحلة الثانوية.

٢ ـ تقتصر الدراسة على مادة العلوم، وفي الموضوعات التالية: سطح الأرض ومكونات القشرة الأرضية.

عينـة البحـث

تكونت عينة البحث من ٩٤ طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة عند بداية التجربة، وقد تم توزيعهم عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات (٣١ المجموعة الضابطة، ٣٠ المجموعة التجريبية الأولى، ٣٣ المجموعة التجريبية الثانية). بعد ذلك تم استبعاد أربعة طلاب لأنهم تغيبوا عن حصتين أو أكثر أثناء التجربة، فأصبحت العينة بصورتها النهائية مكونة من ٩٠ طالبًا، حيث أصبحت المجموعة الضابطة مكونة من ٣٠ طالبًا يتم تدريسهم دون استخدام التعزيز، وأصبحت المجموعة التجريبية الأولى مكونة من ٢٨ طالبًا تم تدريسهم باستخدام التعزيز المادي؛ أما المجموعة التجريبية الثانية فأصبح عددهم ٣٢ طالبًا تم تدريسهم باستخدام التعزيز اللفظي. يوضح جدول رقم ١ توزيع العينة قبل التجربة وبعدها.

جدول رقم ١ . بيان توزيع أفراد العينة عند بدء التجربة وعند نهايتها .

الفتــرة	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموع
قبل بدء التجربــــة	٣١	٣٠	٣٣	٩٤
عند انتهاء التجربــــة	٣٠	٢٨	٣٢	٩٠

إجــراءات البحـــث

بناء الاختبار التحصيلي

١ ـ أعد الاختبار التحصيلي في الموضوعات المراد إجراء التجربة عليها وهي : الغلاف الجوي ، الضغط الجوي ، الرطوبة ، المحيطات واليابسة ، عوامل التغير في سطح الأرض ، التأثير الحيوي على سطح الأرض ، طبقات الأرض ، الصخور ، الرمال وطرق تثبيتها ، الموارد الطبيعية .

وقد تكون الاختبار في صورته المبدئية من **٣٩** سؤالاً موضوعيًا منها الاختيار من متعدد (١٥ سؤالاً) ، الصح والخطأ (١٥ سؤالاً) ، المزاوجة (٩ أسئلة) .

٢ ـ للتأكد من صدق الاختبار ، تم عرضه على ستة أساتذة من المتخصصين بالأقسام التربوية بكلية التربية بالمدينة المنورة .

٣ ـ تم حذف أسئلة الاختبار التحصيلي وإضافتها وتعديلها في ضوء المقترحات والملاحظات التي أبداها المحكمون ، وأصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية مكونًا من ٢٤ سؤالاً (ملحق رقم١) .

٤ ـ لقياس ثبات الاختبار التحصيلي، تم تطبيقه على ٣٠ طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط (لأنهم قد درسوا هذه المعلومات سابقًا) في المدرسة نفسها، تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وأعيد تطبيق الاختبار التحصيلي على الطلاب مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع من تطبيقه في المرة الأولى، ولكن على ٢٨ طالبًا فقط لأن طالبين كانا غائبين أثناء تطبيق الاختبار للمرة الثانية، وقد استبعدت استجاباتهما على الاختبار القبلي.

٥ ـ قيس ثبات الاختبار على ٢٨ طالبًا فقط (الذين أدوا الاختبار مرتين،) وكان معامل الثبات ٠,٧٥ وبتطبيق معادلة سيبرمان براون لتصحيح معامل الثبات بلغ ٠,٨٦ وهو معامل مرتفع ويؤكد أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات.

تطبيق التجربة

١ ـ أجريت التجربة بمتوسطة «عمر بن عبدالعزيز» في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤١٠هـ ابتداء من اليوم الثالث عشر من شهر شوال في مقرر العلوم، واستمرت التجربة لمدة أربعة أسابيع.

٢ ـ طبق الاختبار التحصيلي القبلي عند بداية التجربة على المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في وقت واحد للتأكد من عدم تسرب أسئلة الاختبار.

٣ ـ قام الباحث بتصحيح الاختبار وذلك بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

التقويم القبلي

للتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث في التحصيل عند بدء التجربة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي الاتجاه One-Way-ANOVA لمقارنة الفرق بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في الاختبار القبلي، ويوضح جدول رقم ٢ نتائج تحليل التباين.

جدول رقم ٢ . نتائج تحليل التباين بين المجموعات الثلاث في الاختبار التحصيلي القبلي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف
الأساليب المستخدمة	١٠,١٩	٢	٥,٠٩	١,٥٨
الخطأ	٢٨٠,١٣	٨٧	٣,٢٢	
المجموع	٢٩٠,٣٢	٨٩		

غير دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ .

يوضح جدول رقم ٢ أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين أداة المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) في الاختبار التحصيلي القبلي، ما يدل على تكافؤ مستوى طلاب المجموعات الثلاث في تحصيل مادة العلوم قبل إجراء تجربة البحث.

تطبيق برنامج التعزيز

١ ـ قام بالتدريس للمجموعات الثلاث مدرس واحد طوال فترة التجربة (٤ أسابيع) وبالواجبات المنزلية نفسها والفترة الزمنية للشرح. ولم يكن هناك اختلاف في تدريس المجموعات الثلاث إلا في اختلاف نوع التعزيز اللفظي أو المادي بالنسبة للمجموعتين التجريبيتين، وانعدام التعزيز بالنسبة للمجموعة الضابطة، وذلك أثناء مناقشة المدرس للطلاب.

٢ ـ في بداية كل حصة ونهايتها كان المدرس يقوم بمناقشة الطلاب في كل مجموعة من المجموعات الثلاث.

٣ ـ عند المناقشة في كل حصة، كان المدرس يقوم بتقديم معززات مادية لطلاب المجموعة التجريبية الأولى عند الإجابات الصحيحة (ملحق رقم ٢).

٤ ـ وعند المناقشة في كل حصة كان المدرس يقوم بالتعزيز اللفظي لطلاب المجموعة التجريبية الثانية، وذلك عند الإجابات الصحيحة مستخدمًا الكلمات «أحسنت،» «ممتاز،» «جيد.»

٥ ـ أما المجموعة الضابطة، فلم تستخدم أي معززات أثناء المناقشة وحتى عندما يجيب التلميذ إجابة صحيحة، بل إن المعلم ينتقل من سؤال لآخر عند الإجابة الصحيحة، ويكرر المعلم السؤال على الطلاب في حالة الإجابة الخاطئة.

التقويم البعدي

١ ـ طبق الاختبار التحصيلي البعدي الاختبار القبلي نفسه بعد أربعة أسابيع (حين انتهت التجربة)، وذلك في وقت واحد على المجموعات الثلاث.

٢ ـ تم تصحيح الاختبار التحصيلي البعدي من قبل الباحث بإعطاء درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة.

وقد أشار إسكندر والجملان إلى أن معظم الدراسات التربوية كانت وما زالت تتخذ من الكسب الخام[١] raw gain أو من الدرجة النهائية (البعدية) في الاختبار القبلي لقياس التغيير الطارىء في نمو القدرات العقلية، وبالتالي فإن نتائج هذه الدراسات كانت في غالبيتها مضللة لأنها افترضت انطلاق جميع الأفراد من نقطة بداية واحدة أو من نقطة صفر افتراضية [١٦، ص٩].

ونظرًا لأن الدراسة الحالية تقيس مقدار الكسب في درجات الاختبار التحصيلي باستخدام النسبة المئوية للكسب والنسبة المئوية لنسبة الكسب[٢] لماكوجان McGugan Gain

---

١ـ الكسب الخام هو الكسب الفعلي real gain أو الكسب الملاحظ observed gain وهو عبارة عن الفرق بين درجة الفرد البعدية ودرجته القبلية في اختبار ما يعطى له مرتين إحداهما قبل التدريس (أو التدريب) كاختبار قبلي والأخرى بعد انتهاء التدريس (أو التدريب) كاختبار بعدي.

٢ـ النسبة المئوية للكسب الذي يحققه الفرد في درجات اختبار ما = $\frac{\text{ص - س} \times ١٠٠}{\text{ع - س}}$ =

Ratio ، فقد تم حساب النسبة المئوية لنسبة الكسب في التحصيل الدراسي في الموضوعات التي تمت دراستها، بقسمة الفرق بين درجتي الطالب في الاختبارين القبلي والبعدي على الفرق بين الدرجة الكلية للاختبار ودرجة اختباره القبلي مضروبًا × ١٠٠ (معادلة ماكوجان)[٣] كما هو مبين بجدول رقم ٣.

جدول رقم ٣. متوسطات الدرجات في الاختبار القبلي والبعدي ومتوسط النسب المئوية للكسب في التحصيل ومتوسط النسبة المئوية لنسبة الكسب في التحصيل.

البيانات الإحصائية	المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية ١ (تعزيز مادي)	المجموعة التجريبية ٢ (تعزيز لفظي)
متوسط الدرجات القبلية	٤,٨٣	٤,٧٥	٤,١٠
متوسط الدرجات البعدية	١٣,٧٣	٢٤,١٨	٢٤,٤١
متوسط النسبة المئوية للكسب	٪٢١٩,٩٢	٪٥١٦,٤٢	٪٧٢٧,٧٩
متوسط النسب المئوية لنسبة الكسب	٪٣٠,٤٧	٪٦٨,٧٤	٪٦٧,٧٠
عدد أفراد العينة	٣٠	٢٨	٣٢

= حيث س هي درجة الفرد في الاختبار القبلي، ص درجته في الاختبار البعدي وهو نفسه الاختبار القبلي [١٧، ص ص ٤٧٢ - ٤٧٣].

٣- النسبة المئوية لنسبة الكسب الذي يحققه الفرد في درجات اختبار ما = (ص - س) / (ع - س) × ١٠٠

وهي = الكسب الفعلي (الملاحظ) / الكسب المتوقع × ١٠٠

حيث س = درجة الفرد في الاختبار القبلي، ص = درجة الفرد في الاختبار البعدي، ع= الدرجة العظمى الممكنة للاختبار، علمًا بأن الاختبار البعدي هو نفسه الاختبار القبلي [١٧، ص ص٤٧٢، ٤٧٣].

ويتضح من جدول رقم ٣ تفوق المجموعتين التجريبيتين في متوسط النسب المئوية لنسب الكسب على المجموعة الضابطة .

تحليل النتائج وتفسيرها

اختبار صحة فروض البحث

استخـدم تحليل التباين الأحادي الاتجاه One-Way-ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين النسب المئوية لنسبة الكسب في التحصيل الدراسي لأفراد المجموعات الثلاث .

يتبـين من جدول رقم ٤ وجود فروق دالة إحصائيًا بين المجموعات الثلاث (الضابطة والتجريبيتين) عند مستوى ٠,٠١ ، مما يدل على أن هناك اختلافًا في متوسطات النسب المئـوية لنسب الكسب، ويتضـح هذا من اختلاف المتوسطات للمجموعات الثلاث في جدول رقم ٣ :

متوسط مجموعة ضابطة = ٢١٩,٩٢٪

متوسط مجموعة تجريبية (١) = ٥١٦,٤٣٪

متوسط مجموعة تجريبية (٢) = ٧٢٧,٧٩٪

وللكشف عن أسباب الفروق بين المجموعات كان عدد من الباحثين يستخدم اختبار شفيه Scheffe-test لمقارنة الفروق بين المتوسطات مع كل زوج من المجموعات. ولقد ذكر هيز Hays «أنه من سوء الحظ أن طريقة اختبار كل الفروق بين أزواج المتوسطات قد تكون غير محافظة. لكنه يوجد العديد من الطرق المتوافرة في اختبار الـ post-hoc لجميع الفروق بين المتوسطات. وأن أفضل ثلاث طرق معروفة جيدًا هي : نيومان كيولس Neuman Keuls ، أسلوب الترتيب المتعدد لدنكن Duncan Multiple Range Procedure ، طريقة توكي Tukey "Honestly Significant Difference" أو تسمى طريقـة الـ HSD وتعرف كل هذه الطرق إحصائيًا بـ studentized range [١٨ ص ص٤٣٤-٤٣٦] .

جدول رقم ٤ . النسبة الفائية بين المجموعات الثلاث في النسب المئوية لنسبة الكسب والدلالة الإحصائية لها.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	ف
الأساليب المستخدمة	٢٦٧٢٣,٢٦١	٢	١٣٣٦١,٦٣٠	
الخطـــأ	٦٣٨٩,٢٢٤	٨٧	٧٣,٤٣٩	١٨١,٩٤٢*
المجموع	٣٣١١٢,٤٨٥	٨٩		

* دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١

ويقال إن الطريقة الأكثر شيوعًا بين تلك الطرق الإحصائية الثلاث هي طريقة توكي Tukey حيث إنها مرنة وقابلة للتطبيق . ولإيجاد قيمة توكي نستخدم القانون التالي :

$$q = \frac{\bar{س}_{أعلى} - \bar{س}_{أدنى}}{\sqrt{\text{خطأ مربع المتوسطان}/ن}} \quad (١)$$

حيث $\bar{س}_{أعلى}$ = المتوسط الأعلى، $\bar{س}_{أدنى}$ = المتوسط الأدنى ، ن حجم العينة .

وفي حالة عدم تساوي أفراد كل مجموعة تحسب (ن) من القانون :

$ن = ٢ ن_١ ن_٢ / (ن_١ + ن_٢)$

حيث $ن_١$ = عدد أفراد العينة في المجموعة ذات المتوسط الأعلى .

$ن_٢$ = عدد أفراد العينة في المجموعة ذات المتوسط الأدنى .

ومن ثم ن = ٢٨,٩٧ وبالتعويض في معادلة رقم (١) .

$q = ٢٤,٠٤$

وبالبحث عن q الجدولية عند مستوى ٠١, نجدها ٤,٢٨

دلالة الفروق الأمينة HSD = q ∝

$$\sqrt{\text{خطأ مربع المتوسطات / ن}} = ٦,٨١$$

ولدراسة دلالة الفروق نوجد مصفوفة الفروق بين المتوسطات لكل من المجموعات الثلاث كما هو مبين في جدول رقم ٥.

جدول رقم ٥ . متوسطات النسب المئوية لنسب الكسب.

المجموعات	المتوسطات	ضابط (١)	تعزيز لفظي (٣)	تعزيز مادي (٢)
		٣٠,٤٧	٦٧,٧٠	٦٨,٧٤
(١) ضابطـة	٣٠,٤٧	صفر	٣٧,٢٣	٣٨,٢٧
(٣) تعزيز لفظي	٦٧,٧٠	٠٠٠٠	صفر	١,٠٤
(٢) تعزيز مادي	٦٨,٧٤	٠٠٠٠	٠٠٠٠	صفر

وبالنظر إلى جدول رقم ٥، يتبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠١, بين متوسطي النسب المئوية لنسب الكسب للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى لصالح المجموعة التجريبية، مما يؤكد أن استخدام التعزيز المادي مع الطلاب قد أدى إلى زيادة في تحصيلهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة ستاتس وبترفيلد Staats and Butterfield ودراسة أولـيري وبيكـر O'Leary and Becker ، حيث أوجـدت تلك الدراسات أن التلاميذ قد تحسن أداؤهم حين استخدم معهم التعزيز المادي.

وقـد أشار كريج وآخرون .Craig et al إلى أن إعطاء مكافأة تعتبر واحدة من أهم الوسائل القيمة التي يملكها المعلم لحشد انتباه طلابه [١٩، ص٣٧٦].

وقـد تكـون هذه النتيجة متوقعة لأن وجود المكافأة يشجع الطالب أن ينافس على حصول هذه المكافأة ويتميز عن غيره، وتكون له بمثابة الدافع القوي لرفع التحصيل وبذل المزيد من الجهد من قبل الطلاب.

وبنـاء على ذلـك فإنـه يقبل الفرض الأول من الدراسة ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى (التي درست باستخدام التعزيز المادي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزين) وذلك لصالح المجموعة التجريبية.»

كما يتبين من جدول رقم ٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين المجموعة الضابطة التي لم يستخدم معها التعزيز والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدم معها التعزيز اللفظي الإيجابي، وكانت الدلالة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استخدام التعزيز اللفظي الإيجابي مع الطلاب قد أحدث زيادة في تحصيلهم الدراسي. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة سبيلبيرجر ودينيك Spielberger and Denike ودراسة فيربلانك Verplanck ، حيث أظهـرت نتـائج هاتين الدراستين ارتفاعًا في أداء التلاميذ حيث تم استخدام التعزيز اللفظي الإيجابي معهم، ويؤكد ذلك حمدان، حيث أشار إلى أن التعزيز يكون شعورًا نفسيًا لدى التلاميذ بالرضا والثقة بالنفس والقيمة والأهمية [٦، ص٣٦٨]. كما أشار أبو حطب وآمال صادق إلى أن من أهم آثار الثواب ما يولده في المتعلم من حالات انفعالية سارة، فهو عادة ما يجعل المتعلم يشعر بالرضا أو اللذة أو السرور [٢٠،ص٣٦٦]. وقـد يرجع سبب ذلك إلى أن التلاميذ بحاجة إلى تقدير جهودهم في الاستماع واستذكار الـدروس، مما يميزهم عن غيرهم من ذوي التحصيل المنخفض، وهذا ينطبق على كل شخص حين يشعر أن جهوده مقدرة من قبل الأشخاص، فكلمة شكرًا مثلاً قد تؤثر في العامل فأجدر أن يتشجع التلميذ حين يستمع من مدرسيه إلى كلمات تقدير وثناء مثل، أحسنت، ممتاز، جيد.

وتدل هذه النتيجة على قبول الفرض الثاني ومؤداه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (التي درست باستخدام التعزيز اللفظي) والمجموعة الضابطة (التي درست بدون استخدام التعزين) لصالح المجموعة التجريبية.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة بيرنبروير وآخرون .Birnbrauer et al وتتعارض أيضًا مع دراسة ستاتس Staats ، حيث أظهرت هاتان الدراستان أن التعزيز المادي كان أفضل من التعزيز اللفظي في تحسين أداء التلاميذ.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة بيرنبروير وآخرون .Birnbrauer et al وتتعارض أيضًا مع دراسة ستاتس Staats ، حيث أظهرت هاتان الدراستان أن التعزيز المادي كان أفضل من التعزيز اللفظي في تحسين أداء التلاميذ.

ويبدو أن التعزيز اللفظي والتعزيز المادي لهما آثار إيجابية في أداء التلاميذ، ولكن من المتوقع أن التلاميذ كبار السن الذين يدرسون في المدارس الثانوية أو الكليات قد يحتاجون إلى التعزيز اللفظي أكثر من المادي؛ أما التلاميذ صغار السن الذين يدرسون في المراحل التمهيدية أو المراحل الأولى من الابتدائية، فقد يكون للهدايا والأقلام وعلب التلوين أثر ملحوظ عن التعزيز اللفظي؛ أما تلاميذ المرحلة المتوسطة، فقد أظهرت الدراسة الحالية أن لهما أثرًا مشابهًا في تحصيل التلاميذ وإن كان التعزيز المادي أدى إلى رفع النسب المئوية لنسبة المتوسطات أكثر بقليل من التعزيز اللفظي، إلا أن هذا الفرق كان بسيطًا ولم يصل إلى درجة الدلالة الإحصائية.

وهذه النتيجة تتفق مع الفرض الثالث ومؤداه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبيتين.»

مقترحات الدراسة وتوصياتها

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن الخروج ببعض التوصيات والمقترحات كما يلي:

١ - من الأفضل أن يلجأ المعلمون إلى استخدام بعض كلمات التعزيز التي تشجع التلاميذ وتحفزهم إلى مزيد من الاجتهاد ولكن يجب الحذر من المبالغة في التعزيز بحيث يزيد التلاميذ من اجتهادهم فقط رغبة في التعزيز وليس رغبة وحبًا في اكتساب العلم والمعرفة.

٢ ـ يوصي الباحث بإجراء دراسات على المراحل المختلفة لمعرفة أثر التعزيز باختلاف أنواعه على طلاب المراحل المختلفة.

٣ ـ من الأفضل إجراء دراسات لمعرفة فعالية التعزيز على المستويات المختلفة من التلاميذ باختلاف تحصيلهم الدراسي، وضعهم الاقتصادي، الجنس، وضعهم الاجتماعي . . . إلخ.

٤ ـ إجراء دراسات لمقارنة التعزيز الإيجابي مع التعزيز السلبي.

٥ ـ يمكن إجراء دراسات لمقارنة أثر التعزيز بالثواب والعقاب.

٦ ـ إجراء دراسة على أنواع أخرى من التعزيز مثل التعزيز الاجتماعي والتعزيز باستخدام الرموز والدرجات والتقديرات المدرسية، والميداليات.

ملحق رقم ١ . الاختبار التحصيلي لموضوعات البحث

أولاً: ارسم دائرة حول حرف الإجابة الصحيحة.

١ ـ توضع عجلات عريضة للسيارات التي تسير على الرمال، وذلك لأن:

(ا) مقاومتها لأشعة الشمس تكون أكبر.

(ب) العجلات العريضة تساعد على اتزان السيارة.

(جـ) العجلات العريضة تتحمل السير على الحجارة.

(د) كلما زاد عرض العجلة، ازداد توزيع الثقل عليها.

٢ ـ يمتاز النفط عن الفحم:

(ا) بكبر الآلة التي تستخدمه.

(ب) بنظافته كوقود.

(جـ) بسهولة تداوله.

(د) بقلة خطورته.

٣ـ إذا قيل إن بخار الماء الموجود في الهواء يساوي ٧٠٪ من الكمية اللازمة لإشباعه، تكون الرطوبة

النسبية عندئذ:

(ا) ٣٠٪.

(ب)٣٥٪.

(جـ)٧٠٪.

(د)٨٥٪.

٤ـ تختلف مواد القسم الخارجي للنواة عن القسم الداخلي:

(ا)في الحجم.

(ب)في اللون.

(جـ)في النوع.

(د)في الكثافة.

٥ـ تتحرك الرياح عادة من:

(ا)مناطق الضغط العالي إلى مناطق الضغط المنخفض.

(ب)مناطق صحراوية إلى مناطق ساحلية.

(جـ)مناطق الضغط المنخفض إلى مناطق الضغط العالي.

(د)مناطق ساحلية إلى مناطق جبلية.

٦ـ عندما نضع قليلاً من الماء في صفيحة، ونسخها بعض الوقت، ثم نغلقها بإحكام ونتركها تبرد، نلاحظ:

(ا)انطباق الصفيحة.

(ب)ازدياد كمية الماء في الصفيحة.

(جـ)عدم تغير شكل الصفيحة.

(د)ازدياد حجم الصفيحة.

٧ـ من المميزات التي يعتمدها العلماء في تصنيف الصخور:

(ا)التركيب المعدني.

(ب)الحجـــــم.

(جـ)التفاعــل.

(د)الانصهـــــار.

٨ ـ إن معدل زيادة حرارة باطن الأرض هو درجة مئوية واحدة لكل ٣٠ مترًا وعليه فإن درجة حرارة الأرض على عمق ٤٠ كيلو مترًا هي:

(ا) ٦٠٠٠٠ × ٣٠ = ١٨٠٠٠٠٠ درجة مئوية.

(ب) ٦٠ ÷ ٣٠ = ٢ درجة مئوية .

(جـ) ٦٠٠٠٠ ÷ ٣٠ = ٢٠٠٠ درجة مئوية .

(د) ٦٠ × ٣٠ = ١٨٠٠ درجة مئوية .

٩ ـ دلت الاكتشافات والدراسات الحديثة على أن كوكب الزهرة لا يصلح للحياة، لأنه :

(ا) بارد جدًا بسبب بعده عن الشمس .

(ب) يوجد غلاف جوي حوله يحتوي على غازات سامة .

(جـ) حار جدًا بسبب قربه من الشمس .

(د) الإجابتان ب ، جـ صحيحتان .

١٠ ـ تنتشر الخدوش والثقوب الصغيرة في كثير من الحالات على زجاج السيارات التي تنتقل في المناطق الصحراوية بسبب :

(ا) وجود الكثير من الطرق غير المعبدة .

(ب) ذرات الرمل الدقيق التي تحملها الرياح فتصطدم بزجاج السيارة .

(جـ) أشعة الشمس الحارة تخدش الزجاج .

(د) جميع ما تقدم صحيح .

١١ ـ تتأثر طبلة الأذن عندما يسافر الإنسان بالطائرة، وذلك بسبب :

(ا) ازدياد الضغط الجوي، فيصبح ضغط الجسم الداخلي أقل منه .

(ب) ارتفاع صوت محركات الطائرة .

(جـ) الجلوس لفترة طويلة يسبب توتر طبلة الأذن .

(د) انخفاض الضغط الجوي، فيصبح ضغط الجسم الداخلي أعلى منه .

١٢ ـ في الأيام الجافة ، تجف الملابس المغسولة بسرعة لأن :

(ا) الهواء يتحرك كثيراً فيؤدي إلى جفاف الملابس بسرعة .

(ب) الضغط يكون منخفضًا فيسبب جفاف الملابس بسرعة .

(جـ) الهواء يكون جافًا فيستوعب كمية أكبر من بخار الماء ، فيجفف الملابس بسرعة .

(د) النهار يكون طويلاً فيسبب جفاف الملابس بسرعة .

١٣ ـ إن أهم التغيرات في ملامح سطح الأرض تتم بفعل :

(ا) الحشــــرات .

(ب) الإنســـان .

(جـ) الأرانـــب .

(د) الخلد .

ثانيًا: ضع علامة (√) أمام الجملة الصحيحة، وعلامة (×) أمام الجملة الخاطئة:

( ) ١ - يحدث التبخر حرارة، وهذا ما نلاحظه عندما يتبخر العرق من الجسم.

( ) ٢ - عندما تنخفض درجة حرارة الجو، لا نحتاج إلى سقي النباتات كثيراً، لأن قدرة الهواء على استيعاب بخار الماء تقل.

( ) ٣ - الغضار يساعد على نمو البلورات وتصلبها.

( ) ٤ - الصخور الرسوبية هي صخور تشكلت نتيجة ترسب فتات الصخور الأخرى.

( ) ٥ - الستراتوسفير يعكسُ موجات الإرسال الإذاعي.

( ) ٦ - التعرية عامل حيوي في تغيير سطح الأرض.

( ) ٧ - التيارات البحرية هي السبب الرئيس لوجود الغلاف الجوي للأرض.

( ) ٨ - يتكون الرمل من فتات الصخور القديمة التي أثرت عليها عوامل التجوية خلال أحقاب وعهود جيولوجية متتالية.

( ) ٩ - يعتبر الرخام صخرًا رسوبيًا متحولاً.

( ) ١٠- تحتفظ الصخور النارية بسجل جيولوجي كامل عن الأرض على امتداد ٦٠٠ مليون سنة، خاصة وأنها تتضمن الأحافير.

( ) ١١- أهم المناطق التي يبرز فيها تأثير اختلاف درجات الحرارة على الصخور هي الصحارى.

( ) ١٢- تدل البلورات الدقيقة على أن الصخور تصلبت عميقًا داخل الأرض.

( ) ١٣- للجو ضغط لأنه مؤلف من الغازات والأبخرة والغبار، وهذه لها ثقل وبالتالي فإن لها ضغطًا.

( ) ١٤- تتكون الكثبان الرملية نتيجة نقلها من مكان لآخر بواسطة الرياح.

ثالثًا: قارن المصطلحات في العمودِ الأول بما يناسبها من العمود الثاني.

العمود الأول	العمـــود الثانـي
١- الضغط	(ا) أمواج يبلغ ارتفاعها مائة متر.
٢- اللابـة	(ب) أهم مصدر للطاقة يدير عجلة الصناعة الحديثة.
٣- الأحافيـر	(جـ) القوة المؤثرة على وحدة المساحات.
٤- النفـط	(د) منطقة التقلبات والتغيرات في الطقس.
٥- التجويـة	(هـ) البقايا الحيوانية والنباتية التي ترسبت مع الرسوبيات الأخرى.
٦- المواد الطبيعية	(و) السبب الرئيس لوجود الغلاف الجوي للأرض.

العمود الأول	العمـــود الثانــي
٧ـ التسونامي	(ز) اسم الصهارة عندما تطفح على سطح الأرض. (حـ) مواد صخرية منصهرة موجودة في جوف الأرض. (ط)المواد التي تستخرج من الأرض ويستخدمها الإنسان لتلبية متطلبات معيشته ورفاهيته وإرساء أسس حضارته. (ي) العمليات التي تؤدي إلى ذوبان الصخور وتفتيتها في مكان وجودها، وتحويلها إلى قطع متفاوتة الأحجام.

ملحق رقم ٢ . المعززات المادية التي استخدمت في البحث.

بيان بالمعززات المادية التي تم استخدامها مع التلاميذ

المـــادة	العـــدد	الســـعر
علب تلوين شمع	١٠	٢٠
أقلام حبر جافة	٢٤	١٥
مســـاطر	٢٤	١٢
قصص للأطفـــال	١٠	٤٠
برايات صغيـــرة	٢٤	٦
مساحات صغيرة	٢٤	٦
علب تلوين خشبية	١٠	٢٠
أقـــلام رصـــاص	٢٤	٨
المجمـــــــوع	١٥٠	١٢٧ ريالاً

المـراجـــــع

[١] البخاري. صحيح. بيروت: دار الفكر، ١٣١٥هـ.

[٢] Hennings, Dorothy Grant. *Mastering Classroom Communication: What Interaction Analysis Tells the Teacher*. Santa Monica, California: Goodyear, 1975.

[٣] Taba, Hilda. *Curriculum Development*. New York: Harcourt Brace and World, 1962.

[٤] مرسي، محمد عبدالعليم. *المعلم والمناهج وطرق التدريس*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٩٨٤م.

[٥] Bergan, R. John, and James A. Dunn. *Psychology and Education: A Science for Instruction*. New York: Wiley, 1976.

[٦] حمدان، محمد زياد. *التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وكفاياتها وممارستها*. عمان: مؤسسة الرسالة، ١٩٨٥م.

[٧] Woolfolk, A. E., and L. M. Nicolich. *Educationl Psychology for Teachers*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1980.

[٨] Verplanck, W.S. "The Control of the Content of Conversation: Reinforcement of Statements of Opinion." *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51 (1955), 668-76.

[٩] Spielberger, C.D., and L. D. De Nike. "Descriptive Behaviorism Versus Cognitive Theory in Verbal Operant Conditioning." *Psychological Review*, 73 (1966), 309-26.

[١٠] Becker, W.C., C.H. Madsen, Jr., C.R. Arnold, and D.R. Thomas. "The Contingent Use of Teacher Attention and Praise in Reducing Classroom Behavior Problems." *Journal of Special Education, 1* (1967), 287-301.

[١١] Birnbrauer, J.S., M.M. Wolf, J.D. Kidder, and C.E. Tague. "Classroom Behavior of Retarded Pupils with Token Reinforcement." *Journal of Experimental Child Psychology,* " (1965), 219-35.

[١٢] Staats, A.W. "A Case in and a Strategy for the Extension of Learning Principles to Problems of Human Behavior." In L. Krasner and L.P. Ullmann, eds. *Research in Behavior Modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

[١٣] Staats, A.W., and W.H. Butterfield. "Treatment of Nonreading in a Culturally Deprived Juvenile Delinquent: An Application of Reinforcement Principles." *Child Development*, 36 (1965), 925-42.

[١٤] O'Leary, K.D., and W.C. Becker. "Behavior Modification of an Adjustment Class: A Token Reinforcement Program." *Exceptional Children*, 33 (1976), 637-42.

[١٥] Anderson, R.C., and G.W. Faust. *Educational Psychology: The Science of Instruction and Learning*. 3rd. ed. New York: Dodd, Mead and Co., 1975.

[١٦] إسكندر، كمال يوسف، ومعين حلمي الجملان. «أثر دراسة مقرر في تكنولوجيا التعليم بمفرده وبمصاحبته لبرنامج تدريبي على عرض الشرائح الفوتوغرافية في تنمية القدرة المكانية.» *تكنولوجيا التعليم*، المركز العربي للتقنيات التربوية ـ الكويت، ع١٦ (١٩٨٥م)، ص ص٦-٢٤.

[١٧] Roebuck, M. "Flouklering Among Measurements in Educational Technology." In D. Packham, A. Cleary, and T.T. Mayes, eds. *Aspects of Educational Technology*. London: Pitman, 1973, 5; 471-80.

[١٨] Hays, W. *Statistics*. 3rd. ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

[١٩] Craig, R.C., W.A. Mehrens, and H. F. Clarizio. *Contemporary Educational Psychology: Concepts, Issues, Applications*. New York: Wiley, 1975.

[٢٠] أبو حطب، فؤاد، وآمال صادق. *علم النفس التربوي*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٤م.

The Effect of Using Verbal and Material Reinforcement on Achievement in the Science Course for Middle School Students in Madinah: An Experimental Study

Mansour Ahmed Omar Ghawanni
Assistant Professor, Curriculum and Instruction,
Faculty of Education, King Abdulaziz University,
Madinah Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. The main objective of the study was to investigate the effect of verbal and tangible reinforcement on the achievement of students who study science in middle schools. The study also tried to find which of the two reinforcement procedures was more effective on the students' achievement.

The researcher used experimental analysis to study the effect of the reinforcement. The sample, which was randomly selected, consisted of 90 students divided into three groups. No reinforcement was used with the first group, tangible reinforcement was used with the second group and verbal reinforcement was used with the third group.

The researcher prepared an achievement test on the study topics, and the experiment took place on 13 Shawwal A.H. 1410, and lasted for four weeks.

Results showed an increase in student achievement when reinforcement was used. Both procedures of reinforcement were close in effectiveness, although tangible reinforcement was slightly more effective.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٢١-٣٧٢ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

إسهامات ابن خلدون في التربية المقارنة

محروس أحمد إبراهيم غبان

أستاذ مساعد، قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى إبراز وتحليل إسهامات ابن خلدون في حقل التربية المقارنة، والتعرف على مدى ريادته في هذا الحقل، حيث تجمع الكتابات على أن إسهاماته في هذا الحقل لم يُكشف النقاب عنها بعد، مع مالها من أهمية وريادة. ولقد استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى الكيفي، كأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال فحص وتحليل ما جاء بمقدمة ابن خلدون من ناحية، وما جاء بالمصادر المعاصرة من ناحية أخرى.

وجاءت نتائج هذه الدراسة لتؤكد أنه ليس فقط موضوع ومسائل التربية المقارنة كانت مطروحة على بساط البحث في مؤلفه المشهور *المقدمة*، بل يعتبر سباقًا في العديد من أوجه دراسته لها، خاصة فيما يتعلق في عدم اكتفائه بالوصف المجرد، والمقارنة الظاهرية لمختلف الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار، وعبر العصور والأزمنة، بل سعى للكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الوقائع. وأنه بهذا النهج يكون قد سبق علماء التربية المقارنة أمثال جورج بيريداي وبرايان هولمز القائلين بخضوع الظواهر التربوية لقوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمل النهائي في التربية المقارنة في الكشف عن هذه القوانين.

واتضح أيضًا أن ابن خلدون لديه وعي واضح بأن هناك قوى وعوامل عديدة تؤثر في الظاهرة التربوية أو بصناعة العلم والتعليم على حد تعبيره. وهذه العوامل أمكن تحديدها بالتالي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية، والمعاشية، والدينية، والسياسية، ودرجة التحضر، وتوافر واتصال سند العلم والتعليم،

والرحلة في طلب العلم، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه. وعليه فإنه سبق رواد التربية المقارنة وعلماءه أمثال سادلر وكاندل وهانز القائلين بضرورة دراسة الظواهر التربوية من خلال القوى والعوامل التي أنتجتها. وأنه استخدم المنهج العقلاني المحكوم بخلفية إسلامية غير مغلقة سبيلاً لدراسة وتفسير مختلف الظواهر.

ولعل أبرز ما كشفت عنه الدراسة أن إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، فعلاً، لم تنل ما تستحقه من دراسة وإظهار، وأنه رغم الانتقادات التي يمكن أن توَّجه له في هذا المجال، إلا أنه يستحق بجدارة أن يكون رائدًا من رواد التربية المقارنة، إن لم يكن رائدهم جميعًا.

الإطار العام والتمهيدي للبحث

المقدمــة

درج العديدون على تحديد بداية التربية المقارنة، بظهور كتاب مارك أنطون جوليان المعنون «خطة وأفكار أولية عن عمل في التربية المقارنة» عام ١٨١٦م، والمتضمن مشروعًا لخطة منهجية منظمة، لتحليل ومقارنة النظم والمسائل التعليمية على المستوى الدولي، لكن حقيقة الأمر تشير إلى أن الجذور التاريخية للتربية المقارنة يصعب تحديدها على وجه الدقة، وأنها أقدم بكثير مما يظن. وأنه في مقابل العديد من الأسماء التي قيض لها أن تبرز أعمالها ويتكرر ذكرها في المسيرة التاريخية للتربية بشكل عام، والتربية المقارنة بوجه الخصوص، هناك عدد آخر من لم يكشف النقاب عن إسهاماته، بصورة جزئية أو كلية، مع مالها من ريادة وفضل في تلك المسيرة.

ويبدو أن العلامة العربي المسلم ابن خلدون من تلك الفئة التي لم يكشف النقاب عن إسهاماتها في مجال التربية المقارنة، بالكم والكيف الذي يتناسب مع حجم ذلك الإسهام ونوعيته. ولعله من المستغرب أن يُظهر تلك الحقيقة نفر من الكتاب الغربيين أمثال ستيوارت فرازر ووليم بركمان، اللذين عبرا بوضوح عن ذلك، في كتابهما المتعلق بتاريخ التربية المقارنة والدولية، بقولهما، «من الواضح أن أحد الرواد المنسيين من قبل علماء التربية المقارنة المحدثين المؤرخ العربي المشهور عبدالرحمن بن خلدون» [١، ص ص٥-٤].

أسئلة البحث

تتحدد مشكلة البحث في السؤال المركب التالي:

ما أبـرز إسهـامـات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة؟ وإلى أي حد تعتبر هذه الإسهامات رائدة في هذا المجال؟

ولكي تسهل عملية تناول هذا السؤال بالدراسة والبحث، يمكن تجزئته لعدد من الأسئلة التالية:

ـ ما الموضوعات المتعلقة بموضوع التربية المقارنة ومسائلها التي درسها ابن خلدون؟ أو بشكل أدق: هل درس ابن خلدون الظاهرة التربوية من زاوية موضوع التربية المقارنة؟ وإلى أي حد كان ذلك؟

ـ ما القوى والعوامل التي يرى ابن خلدون أنها تؤثر أو تشكل الظاهرة التربوية؟ أو بشكل آخر: ما وعيُ ابن خلدون بالقوى والعوامل التيَ تؤثر في الظاهرة التربوية؟ وما تلك القوى والعوامل التي انتهى إليها؟ وإلى أي حد تتفق مع ما جاء به رواد التربية المقارنة وعلماؤها؟

ـ ما النهج الذي اتبعه ابن خلدون في دراسة الظاهرة التربوية؟ وإلى أي حد يتفق مع ما ذهب إليه رواد التربية المقارنة وعلماؤها؟

ـ ما الانتقادات أو المآخذ التي يمكن أن توجه لابن خلدون في دراسته للظاهرة التربوية؟

أهداف البحث

يهدف هذا البحث أساسًا إلى تقصي وإبراز وتحليل إسهامات العلامة ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، والتعرف على مدى ريادته في هذا المجال، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث السابقة.

أهمية البحث

في إطار ما سبق يمكن تحديد أهمية البحث فيما يلي:

١ ـ تجيء هذه الدراسة، في مفهومها العام، كمحاولة للإسهام في تنمية الوعي العربي، الموصوم بأنه يعرف عن أصول التربية وتاريخ العلوم وتطورها في مجتمعات أجنبية، أكثر مما يعرف عن ذلك في مجتمعه، ولذا يقال إن التربية في المجتمعات العربية تكرس التبعية، أكثر مما تعمل على التحرر، وإظهار الخصوصية [٢، ص١٠]. وعليه فإن هذه الدراسة تأتي في وقتَ نحن في أمّس الحاجة فيه إلى مراجعة تراثنا العربي وتفحّصه، بهدف تأصيل كياننا كأمة، وتعميق وعينا بمنزلتنا في التاريخ، ومكاننا في الحاضر، وما ينبغي أن يكون لنا من دور في بناء الحضارة الإنسانية، وفي هذا الواقع يكتسي فكر العلامة ابن خلدون أهمية خاصة ضمن تراثنا العربي، لما انطوى عليه من عناصر الجدة، والإبداع، والريادة في مجالات علمية متنوعة.

٢ ـ تأتي هذه الدراسة، في مفهومها الخاص، امتدادًا لتلك الدراسات التي استهدفت التعرض إلى جوانب متخصصة في أعمال ابن خلدون لم تنل ما تستحقه من البحث والإظهار، رغم أهميتها. ولعل إبراز إسهاماته في مجال التربية المقارنة وتحليلها تأتي في قائمة تلك الجوانب التي لم تحصل بدرجة كبيرة، على ما تستحقه من الدراسة والبحث. وفي ذلك يقول أحد رواد التربية العرب، «اكتشف العلماء ابن خلدون العالم المؤرخ، واكتشفوه، العالم الاجتماعي، ولم يكتشفه أحد بعد، العالم في التربية المقارنة، كما هو في حقيقة أمره» [٣، ص١٠١].

منهج البحث

استخدم الباحث منهج تحليل المحتوى الكيفي كأداة للإجابة عن أسئلة البحث من خلال تحديد وجمع وتبويب النصوص والمفاهيم والأفكار المتصلة بموضوع الدراسة الواردة في مقدمة ابن خلدون، ومن ثم تحليلها ومناقشتها، لاستخراج الاستنتاجات ذات الصلة بالإجابة عن أسئلة البحث. كما استخدم الباحث المنهج نفسه كأداة لفحص المصادر

المعاصرة من كتب وبحوث ومقالات، لاستخراج المعلومات والنتائج ذات الصلة بالإجابة عن أسئلة البحث.

حـــدود البحـث

تقتصر الـدراسـة الحالية على تقصي إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة وإبرازها، من خلال كتابة المشهور والذي اصطلح على تسميته *مقدمة ابن خلدون*. وهذا الكتاب يمثل جزءًا من مؤلَّف ابن خلدون الكبير الذي أسماه بنفسه *كتاب العبر، وديوان المبتدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر،* والمعروف اختصارًا باسم *تاريخ ابن خلدون* وقد رتّب ابن خلدون هذا المؤلف الضخم على مقدمة وثلاثة كتب.

ومما ينبغي ملاحظته أن ما اصطلح على تسميته *مقدمة ابن خلدون* لا يقتصر على ما سماه ابن خلدون «مقدمة» في ترتيبه لتاريخه، والتي تناول فيها فضل علم التاريخ وتحقيق مذاهبه والتي تقع في نحو ثلاثين صفحة، بل يشتمل كذلك على «الكتاب الأول» الذي أعطاه صاحبه عنوان «في طبيعة العمران في الخليقة، وما يعرض فيها من البدو، والحضر، والتغلب، والكسب، والمعاش والصنائع والعلوم ونحوها، وما لذلك من العلل والأسباب.»

وينقسم الكتاب الأول، والذي يمثل القسم الرئيس فيما نسميه *مقدمة ابن خلدون*، إلى ستـة فصـول رئيسة، حسب تسمية ابن خلدون وتوزيعه، أو ستة أبواب حسب ما اصطلح عليه البعض حتى لا تلتبس بالفصول الفرعية، وينقسم كل باب أو فصل منها إلى عدة فصول فرعية وبعض المقدمات واللواحق. وجاءت عناوين تلك الأبواب الستة الرئيسة على النحو التالي:

١ ـ الباب الأول «في طبيعة العمران في الخليقة وما يعرض فيها من البدو، والحضر، والتغلب، والكسب والمعاش، والصنائع والعلوم، ونحوها، وما لذلك من العلل والأسباب.»

٢ ـ الباب الثاني «في العمران البدوي والأمم الوحشية، والقبائل، وما يعرض في ذلك من الأحوال وفيه فصول وتمهيدات.»

٣ ـ الباب الثالث «في الدول، والملك، والخلافة، والمراتب السلطانية، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال، وفيه قواعد، ومتممات.»

٤ ـ الباب الرابع «في البلدان، والأمصار، والمدن، وسائر العمران الحضري، وما يعرض في ذلك من الأحوال، وفيه سوابق، ولواحق.»

٥ ـ الباب الخامس «في المعاش، ووجوهه من الكسب، والصنائع، وما يعرض في ذلك من الأحوال، وفيه مسائل.»

٦ ـ الباب السادس «في العلوم، وأصنافها، والتعليم، وطرقه، وما يعرض في ذلك كله من الأحوال، وفيه مقدمة، ولواحق.»

اعتمد الباحث في دراسته على المقدمة التي حققها علي عبدالواحد وافي، الطبعة الثالثة، وتقع في ثلاثة أجزاء، ونشرتها دار نهضة مصر للطبع والنشر، على أساس أن تحقيقه، وبإجماع الكثيرين، أوفى التحقيقات وأكملها. إضافة إلى تقديمه تمهيدًا وافيًا عن المقدمة تناول فيه حياة ابن خلدون وآثاره، وإسهامه في مختلف مجالات العلوم، ومقارنته بغيره، وإظهار أبرز ما كتب عنه.

عصره ومسيرة حياته

لما كان للعصر والبيئة والتنشئة أثر لا يُنكر في تكوين شخصية الفرد وإنتاجه الفكري، رأى الباحث أهمية الوقوف على ذلك في دراسته.

العصـــر

عاش ابن خلدون في القرن الثامن الهجري (الرابع عشر الميلادي). كان هذا العصر من عصـور التحـول والانتقـال على الصعيد العالمي آنذاك. تحول وانتقال نحو التفكك والانحـطاط في العـالم العـربي، وتحـول وانتقال نحو النهوض والانبعاث في المعالم الغربي (أوروبا) [٤، ص١٨].

فعلى المستوى السياسي للمغرب العربي، كان معظم بلاد الأندلس خرج من سيطرة العرب، ودخل في سيطرة الأسبان. ولم يبق تحت حكم العرب سوى قطعة صغيرة في الجنوب تحت حكم بني الأحمر، وكان أمراء هذه الأسرة كثيرًا ما يتنافسون على الحكم ويتخاصمون فيه إلى حد الاقتتال. أما بلاد المغرب، فكانت مجزأة إلى ثلاث دول، يحكمها ثلاث أسر: بنو مرين في المغرب الأقصى، وبنو عبدالواد في المغرب الأوسط، وبنو حفص في المغرب الأدنى (تونس)، والذي كان يسمى أفريقية. وكانت هذه الدول في نزاع مستمر بعضها مع بعض، وكثرت فيها الفتن والاضطرابات. ومما تجدر الإشارة إليه أن ابن خلدون خاض غمار الحياة السياسية لمدة ربع قرن، في هذه الفترة المضطربة من تاريخ المغرب [٥، ص ص٥٢-٧٦].

أمـا على المستوى السياسي للمشرق العربي والعالم الإسلامي، فكانت مصر تحت حكم المماليك، مع الديار الحجازية والشامية، وكانت الأوضاع السياسية في هذه البلاد أكثر استقرارًا من أوضاع البلاد المغربية. ، قضى ابن خلدون في هذه البلاد، وخاصة مصر، نحـو أربعـة وعشرين عامًـا من سني حياته الأخيرة، وانحصر اشتغاله فيها في التدريس والقضاء. أما على مستوى العالم الإسلامي، فشهد هذا العصر انقراض الدولة السلجوقية، وقيام الـدولـة المغـولّية، وما نتج عن ذلك من انقسام العالم الإسلامي إلى عدد كبير من الإمارات والدويلات الصغيرة. ولكن هذا العصر شهد أيضًا مولد حركتين عملتا على توحيد البـلاد هما: حركـة فتـوحات تيمورلنك، والثانية كانت قيام الدولة العثمانية، ففتوحات تيمورلنك شملت جميع الأقطار الآسيوية الإسلامية من الصين إلى العراق، إلى الشام، إلى الأناضول، لكن الدولة التي أنشأها تيمورلنك لم تعش طويلاً. أما ابن خلدون، فقد التقى

بتيمورلنك، عندما حاصر دمشق، فأكرم وفادته وسعى لديه إلى الصلح وحقن الدماء [٤، ص ص٢٨-٣٢؛ ٦، ص ص٢٧-٢٨].

أما الحالة العلمية والفكرية التي سادت العالم العربي والإسلامي في ذلك العصر، فكانت متواضعة ومنحطة. فضعفت في هذا العصر همم العلماء بعد أن وصل جهلة المتصوفة إلى السلطان والجاه، وخبأت عندهم النزعة التي كانت تحملهم على الابتكار والتجديد في العلم، وظهر فيهم الميل إلى الاقتصار على معارف من سبقهم، فجعلوا أكبر همهم جمعها واختصارها وشرحها [٤، ص ص٣٢-٣٣].

مسيرة حياتـــه

هو عبدالرحمن بن محمد بن خلدون، ولد في تونس سنة ٧٣٢هـ/١٣٣٢م، لأسرة استقرت في تونس، وترجع في الأصل إلى حضرموت في اليمن، ويقسم البعض مسيرة حياته إلى أربع مراحل تميزت كل مرحلة منها بمظاهر خاصة من نشاطه العملي والعلمي وهي على النحو التالي [٥، ص٣٠]:

المـرحلة الأولى: مرحلة النشـأة والتلمذة والتحصيل العلمي، وتمتد زهاء عشرين عامًا، من ميلاده وحتى عام ٧٥١هـ، نشأ في أسرة عريقة لها مشاركتها في ميدان السيف والقلم. تربى في حجر والده وتعلم القرآن في البداية عليه، كما تعلم صناعة العربية على يد والده وعلى أئمة النحو آنذاك. ودرس على بعض كبار العلماء في تونس الفقه وخاصة الفقه المالكي والحديث، وحفظ القرآن وتلاوته بالقراءات السبع، وحفظ الشعر ونظمه.

المرحلة الثانية: مرحلة الوظائف الديوانية والسياسية، وتستغرق نحو خمسة وعشرين عامًا، تمتد من أواخر سنة ٧٥١هـ إلى أواخر سنة ٧٧٦هـ، قضاها متنقلاً بين بلاد المغرب ودوله. وقد استأثرت الوظائف الديوانية والسياسية بمعظم وقته وجهوده في هذه المرحلة. فتولى كتابة «العلامة،» أي كتابة الديباجة لموضوع المخاطبة أو المرسوم، لسلطان تونس أبي إسحق الحفصي، وتولى كتابة سر السلطان وخطة المظالم في فاس للسلطان أبي عنان، وتولى

حجابـة أمير بجاية، والحجابة هي أعلى منصب في بلاط السلطان. وقد زج به سلطان المغرب في السجن، ونفاه سلطان غرناطة إلى هنين. ونمت عند ابن خلدون في هذه المرحلة وقويت نزعة ذميمة، يصرح هو نفسه بتصويرها، وهي نزعة الانتهازية، في سبيل الوصول إلى منافعه وغاياته الخاصة أو في سبيل اتقاء ضرر متوقع، وأن يتآمر ويتنكر لمن قدموا له المعـروف. وظلت هذه النـزعـة رائدة في مغامراته السياسية وعلاقته بالسلاطين والأمراء والعظماء منذ صلته بوظائف الدولة وحتى مماته [٥، ص٥٦].

المرحلة الثالثة: مرحلة التفرغ للتأليف. وتستغرق نحو ثماني سنين. وتمتد من أواخر سنة ٧٧٦هـ إلى أواخر سنة ٧٨٤هـ. تفرغ في هذه المرحلة تفرغًا كاملاً لتأليف *كتاب العبر وديوان المبتـدأ والخبر، في أيام العرب والعجم والبربر، ومن عاصرهم من ذوي السلطان الأكبر*. ويطلق الآن على القسم الأول من هذا الكتاب اسم *مقدمة ابن خلدون*.

المرحلة الرابعة: مرحلة وظائف التدريس والقضاء، وتستغرق نحو أربع وعشرين سنة، وتمتد من أواخر سنة ٧٨٤هـ وحتى وفاته عام ٨٠٨هـ/١٤٠٦م. قضى كل هذه المرحلة في مصر، وإن تخللتها فترات انقطاع، إحداها للذهاب للحج، ومرتان إحداهما لزيارة القدس، والثانية إلى دمشق لمقابلة تيمورلنك. وفي مصر جلس للتدريس في الجامع الأزهـر والمـدرسـة القمحية، والمدرسة الصالحية ومدرسة صرغتمش، وتولى ابن خلدون منصب قاضي قضاه المالكية في مصر نحو خمس مرات، حيث كان يعزل أو يعفى ويعود إليه. وخـلال إقـامتـه في مصر أصيب ابن خلدون في أهله وولده عندما ركبوا البحر في طريقهم إليه من تونس، فغرقوا جميعًا.

أثر ذلك على تكوينه العقلي وإنتاجه

واضح أنه من خلال هذه السيرة والمسيرة تكونت شخصية ابن خلدون، صاحب النظريات والآراء التاريخية، والاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتربوية. فلا ريب أن نشأته في أسرة ذات علم وفقه، وانكبابه على تحصيل العلم منذ نشأته الأولى، وتلقيه العلم وفنـونه على يد مشايخ وعلماء مبرزين، فتح له آفاق المعرفة، ويسر له الوقوف على

أسرارها، ساعده في ذلك ما حباه الله إياه من ألمعية وذكاء، وصبر على تحصيل العلم، والخوض في بحوره.

ولعل طموحاته السياسية وما لازمها من تنقل ومعاناته النفسية نجاحًا وإخفاقًا، وسعت دائرة تفاعلاته، وهيأت له النظر عن قرب في طبيعة العلاقات الإنسانية، والاجتماع البشري، فانكب يدرسها لعله يخرج بالقواعد والقوانين التي تحكمها، لذا فإنه من غير المستبعد أن يكون بناء هذا الصرح العلمي والأثر الذي أنتجه، كان بحاجة إلى مثل هذه المسيرة وتلك الخبرات بل والمعاناة، ولعله من المفارقات أن ينشأ في عصره المتصف بالانحلال السياسي والانحطاط الثقافي، علّامة على مستواه.

الدراسات والبحوث السابقة

يصعب بطبيعة الحال إجراء مسح شامل للدراسات والبحوث التربوية، التي تناولت إنتاج ابن خلدون في مقدمته في هذا المجال، فهي من الكثرة مما يجعلها تستعصي على الحصر. لكن ما يجب التنويه به أن الغالبية الساحقة من هذه الدراسات والبحوث جاءت معالجتها لأفكار ابن خلدون وآرائه ونظرياته من زاوية علاقتها بموضوع المناهج وطرق التدريس وغيرها، لكن قلما نجد تناولا لها من زاوية علاقتها بموضوع التربية المقارنة، وحتى إن تلك الدراسات القليلة التي تناولت هذا الإنتاج من الزاوية الأخيرة، جاء معظمها كفصول أو جزء منها في مؤلفات، لا ترقى إلى تصنيفها كدراسات سابقة، لأسباب سيتم إيضاحها لا حقًا. وإن كانت هذه الدراسات سوف يتم تناول بعض منها هنا، وذلك لتوضيح مدى الحاجة لدراسات متعمقة في هذا الجانب لإنتاج الرجل.

ومن تلك الدراسات ما قام به محمد خير عرقسوسي [٧] في كتابه *الموازنة في أصول التربية المقارنة*، حيث خصص فصلاً في هذا الكتاب منحه عنوان «نماذج من الدراسات المقارنة العربية القديمة،» اتخذ فيه من عمل ابن خلدون في *المقدمة* نموذجًا لتلك الدراسات، تناول فيه، بعد أن عرّف بابن خلدون ومؤلفاته، أبرز مميزات الدراسة عند ابن خلدون والتي حددها بالشمول والموضوعية، وتطبيق النظرة التكاملية. ثم وضّح أهداف

دراسة ابن خلدون والوسائل العلمية التي اتبعها لتحقيقها. وانتهى إلى أن الأهداف النظرية المتمثلة بالنقد والتمحيص، وكشف القوانين، تحتل المكان الأول عنده، وأنه لا يكاد يأبه للأهداف العلمية. أما الوسائل العلمية التي استخدمها في تحقيق هذه الأهداف، فقد تمثلت بالملاحظة والتجربة والمنهج المنطقي والاستقرائي مع عناية واضحة بالمقارنة. وفي الخاتمة تعرض لبعض المآخذ التي تؤخذ على دراسته للظواهر التربوية، ولخصها بمسألتين هما: أنه لم يقل بعلم مستقل للتربية المقارنة، والثانية أنه اعتقد بتأثير الكم على الكيف في مختلف الظواهر العمرانية.

ودراسة عبد الغني عبود [٣] التي جاءت كجزء من الفصل المعنون «العرب والتربية المقارنة» في كتابه *الأيديولوجيا والتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة* تناول في هذا الجزء بصورة مقتضبة جدًّا إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة والمنهج الذي استخدمه. فأشار بعبارات تقريرية إلى فضل ابن خلدون وسبقه في الربط بين نظم التعليم، والمجتمعات التي توجد بها، وأن المنهج الذي اتبعه ابن خلدون في *مقدمته*، هو المنهج المقارن، حيث يقوم بعرض القوى الثقافية على مدار أبواب *مقدمته*، ثم يأتي بعد الحديث عن هذه القوى بتوضيح أثرها على التعليم. وعليه فهو يرى فيه عالمًا من علماء التربية المقارنة المعدودين، ورائدًا من روادها، إن لم يكن رائدهم جميعًا.

أما دراسة عبدالرحمن النقيب [٨] المعنونة «نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين،» والتي هدفت إلى توضيح أهمية دراسة مناهج البحث عند بعض المفكرين المسلمين في ميدان التربية الإسلامية، وذلك من خلال دراسة أربع دراسات تربوية تمثل أربعة اتجاهات مختلفة وهي: *آداب المعلمين* لابن سحنون (الاتجاه الفقهي)، *تهذيب الأخلاق* لابن مسكويه (الاتجاه الفلسفي)، *كتاب المعلم* للغزالي (الاتجاه الصوفي)، و*مقدمة ابن خلدون* (الاتجاه الاجتماعي). وأظهرت هذه الدراسة أن ابن سحنون استخدم المنهج الأصولي التحليلي، واستخدم الغزالي المنهج الأصولي مع الاستعانة بالمنهج التاريخي، واستخدم ابن خلدون المنهج التاريخي مع الاستعانة بالمنهج المقارن، واستخدم ابن مسكويه المنهج التحليلي الفلسفي.

ولعل هناك مآخذ على هذه الدراسات السابقة. فدراسة العرقسوسي جاءت عامة في طرحها للموضوع، فلم تبين على وجه الخصوص مدى وعي ابن خلدون بالعلاقة بين الظواهر التربوية والمجتمعات التي توجد بها، ولم يقم بتحديد القوى والعوامل التي يرى ابن خلدون أنها تؤثر على هذه الظواهر، اللهم إلا بإشارات عارضة في بعض المواضع، خاصة عند إعطائه مثالاً تطبيقيًا على كيفية استخدام ابن خلدون للمنهج الاستقرائي، وحقيقة فأن صاحب هذه الدراسة أجاد في معالجته للعديد من الجوانب المتعلقة بالمنهج عند ابن خلدون. أما الدراسة الثانية، فقد جاءت على درجة من الإيجاز بحيث يصعب الحكم عليها، وإن كان يبدو أن صاحبها يمتلك تصورًا واضحًا عن مدى إسهامات ابن خلدون في مجال التربية المقارنة. إضافة إلى أن كلا الدراستين لم تتوافر لهما المنهجية أو خطوات البحث المنهجي التي تلتزم بها البحوث العلمية عادة. ولعل عذرهما في ذلك أن العملين قدما بشكل فصلين من كتابين، وعادة لا يلتزم الكاتب بمثل تلك الخطوات المنهجية في كتابة الكتب. أما دراسة النقيب، فجاءت قاصرة على تحديد منهج البحث التربوي عند ابن خلدون، وانتهت إلى أنه استخدم المنهج التاريخي مع الاستعانة بالمنهج المقارن، إلا أنها لم تدرس بعمق مقومات المنهجين وقواعد تطبيقهما، بل اكتفت بضرب الأمثلة لمواضع استخدامهما، فالباحث لم يشر مثلاً، للأسباب المقتضية لتطرق الكذب للخبر التاريخي التي حددها بوضوح ابن خلدون، كما أنه في حديثه عن المنهج المقارن يكتفي بالإشارة فقط إلى أن ابن خلدون حدد أثر القوى والعوامل المؤثرة في تشكيل الظواهر التربوية دون تفسير وتحديد لهذه القوى والعوامل. إضافة إلى أن هذه الدراسة أغفلت استخدام ابن خلدون المنهج الاستقرائي والملاحظة الحسية في دراسة الظواهر التربوية، وحصرتها بالمنهجين التاريخي والمقارن.

ولعل ما يمكن أن يحسب للدراسة الحالية ـ مقارنة بالدراسات السابقة ـ محاولتها المتعمقة وبطريقة منهجية تحليل مدى إسهام ابن خلدون في مجال التربية المقارنة، ومقارنة ما انتهى إليه، بما توصل إليه رواد التربية المقارنة وعلماؤها، بسواء على مستوى الموضوع، أو القوى والعوامل المؤثرة في تشكيل الظواهر التربوية، أو على مستوى المنهج.

ابن خلدون وموضوع التربية المقارنة

للإجابة عن سؤال البحث المتعلق بتحديد مدى وعي ابن خلدون ودراسته للوقائع الاجتماعية ذات الصلة بموضوع التربية المقارنة، يجب أن نحدد أولاً مفهوم التربية المقارنة وطبيعتها ومسائلها.

إن المتتبع للتعريفات المحددة لمصطلح التربية المقارنة خلال عمرها الزمني الممتد عبر أكثر من قرن ونصف — كعلم — يلاحظ أنه لا يوجد اتفاق عام بين المشتغلين في مجال التربية المقارنة إلى الانتهاء إلى تعريفها تعريفًا واحدًا متفقًا عليه، رغم المحاولات العديدة لوضع مثل هذا التعريف. ولعل هذا الإخفاق راجع لطبيعة موضوع التربية المقارنة، وتشابكه مع مجالات وظواهر عديدة، واختلاف وجهات النظر والمداخل التي يمكن اتباعها في دراسة موضوعاته التي تكاد تشمل جميع جوانب النظام التعليمي وعملياته ومشكلاته في بلد من البلدان أو أكثر. ومع ذلك سنحاول استعراض بعض تعريفات التربية المقارنة، كما جاءت في كتابات نفر من روادها السابقين وعلمائها المعاصرين، لنستخلص منها تحديد الجوهر الأساسي لموضوع التربية المقارنة، ومن ثم نحدد مدى وعي ابن خلدون ودراسته لهذا الموضوع.

يعرف مارك أنطون جوليان Julien Antoine الملقب بأبي التربية المقارنة بأنها «دراسة تحليلية للتربية في جميع البلاد بقصد الوصول إلى تحسين النظم القومية وإدخال التعديلات والتغيرات التي سوف تتطلبها الأحوال والظروف المحلية» [٩، ص٧].

ويعرفها إسحق كاندل I. Kandel بأنها «الفترة الراهنة من تاريخ التربية أو أنها الامتداد بتاريخ التربية حتى الوقت الراهن» [١٠، ص١٩]. وبناء على ذلك، فإن كاندل كان سباقًا في الربط بين النظم القومية للتربية وبين مقوماتها التاريخية، وعليه يرى أن القيمة الرئيسة للتربية المقارنة تتمثل في الكشف عن القوى والعوامل والأسباب التي تنتج فوارق في النظم التعليمية، وذلك لاكتشاف المبادىء الكامنة التي تحكم جميع النظم التربوية القومية [٩، ص ص١٣-١٤].

أما التعريف الذي يرتضيه عبدالغني عبود، أحد روادها العرب المعاصرين، فينص على أن التربية المقارنة «هي الدراسة التحليلية لنظم التعليم ومشكلاته، بغية الوقوف على القوى الثقافية، التي أدت إلى هذه المشكلات، أو شكلت تلك النظم، وعلى (الشخصية القـومية) أو (الأيديولوجيا) التي تقف وراء النظام التعليمي، حتى يسهل تقديم الحلول المنـاسبة، المتفقة مع تلك الأيديولوجيا، أو الشخصية القومية، أو حتى تتحقق للباحث المتعة، إذا كان الهدف منها هدفًا أكاديميًا خالصًا. أو إذا كانت بهدف المتعة العقلية» [٣، ص٨٦].

وتعرف التربية المقارنة في قاموس التربية لكارتر ف. جود Carter V. Good بأنها «مجال دراسي يُعنى بمقارنة النظرية التربوية وتطبيقاتها في بلاد مختلفة بقصد تعميق وزيادة الفهم للمشكلات التربوية خارج حدود بلد الشخص، وأيضًا في كثير من الأحيان بقصد المساعدة في حل مشكلات بلده من خلال تفحص الوسائل التي اتخذت في حلها في أماكن أخرى» [١١، ص١٢٠].

يتضـح من عرض نماذج التعـريفـات السـابقة وفحصها أن طبيعة التربية المقارنة وموضوعها تتحدد أساسًا في الدراسة المقارنة للنظم التعليمية في مختلف البلاد والمناطق، مع العناية في الكشف عن القوى والعوامل التي تقف خلف كل ظاهرة أو مشكلة فيها، لتفسير أوجه الشبه والاختلاف بين هذه النظم ومشكلاتها. ويضيف البعض أهمية أن تفضي هذه الـدراسـة إلى الكشف عن المبادىء الكامنة التي تحكم الوقائع التربوية في مختلف النظم التعليمية. ويتضح أيضًا أن هناك شبه إجماع على تضمين البعد النفعي، أو الإصلاحي، الذي توفره الدراسات التربوية المقارنة، من خلال الاستفادة من تجارب الدول الأخرى وخبراتها في تحسين نظام التعليم القومي وتطويره، أو المستهدف للباحث، والمساعدة في رسم السياسة التعليمية واتخاذ القرارات في ضوء البدائل التي تتيحها مثل تلك الدراسات.

وبـدراسـة ما جاء في *مقدمة ابن خلدون* على ضوء ما سبق تحديده لطبيعة التربية المقارنة وموضوعها وما تعنى به، يتضح أن ابن خلدون كان سباقًا في تناول العديد من الوقائع

التربوية من منظور يقترب ويتطابق في كثير من الأحيان مع الرؤية التي حددها رواد التربية المقارنة وعلماؤها لها في هذا الشأن.

ولتوضيح ذلك نجد أن ابن خلدون، وعلى امتداد العديد من فصول مقدمته، قدّم وصفًا تحليليًّا مقارنًا رائعًا للحالة التعليمية السائدة في مختلف أقاليم الدولة الإسلامية ومناطقها. فنجده يقارن بين حالة صناعة العلم والتعليم في المغرب العربي ككل بنظيرتها في المشرق العربي، وتارة يصف ويحلل ويقارن هذه الحالة بين كل مصر وآخر من أمصار المغرب والمشرق، وتارة أخرى يقوم بالعمل نفسه على مستوى حواضر المغرب العربي وأمصاره (المغرب، والأندلس، وأفريقية (تونس)، والقيروان، وقرطبة).

فنجده، مثلاً، في الفصل المعنون «في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه» يتناول بأسلوب مقارن طرق تعليم الولدان، في مرحلتهم الأولية، للقرآن الكريم في عدد من الأمصار الإسلامية، وأثر اختلاف تلك الطرق على تحصيلهم العلمي وتكوين ملكاتهم الذهنية، فمذهب أهل المغرب الاقتصار على تعليم الولدان القرآن ورسمه ولا يخلطون معه شيئًا سواه من علم أو أدب. أما أهل الأندلس، فمذهبهم تعليم الصبيان القرآن والكتابة، إضافة إلى تعليمهم رواية الشعر، وقواعد اللغة العربية، والعناية بتجويد الخط. أما أهل أفريقية (تونس،) فيخلطون تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب، مع العناية بتعليمهم بمبادىء العلوم وتجويد الخط، فهم على حد تعبير ابن خلدون أقرب إلى طريقة أهل الأندلس. أما أهل المشرق، فيخلطون تعليم القرآن مع مبادىء العلوم، ولا يخلطون ذلك بتعليم الخط، لأن تعليمه يتم على انفراد [١٢، ص ص١٢٥٠-١٢٥١].

أما الآثار التربوية الناجمة عن هذا الاختلاف في طرق تعليم القرآن الكريم، فيوضحها ابن خلدون على النحو التالي: بالنسبة لطريقة أهل المغرب أدت إلى قصور ملكة اللسان العربي لديهم، لأنهم لم يدرسوا شيئًا من كلام العرب في صباهم. أما أهل الأندلس، فأفادتهم طريقتهم من التمكن من اللغة العربية وحصول ملكتها، والبراعة في

الخط والأدب، إذا ما حصلت لهم فرص تعزيزها وتثبيتها بعد تعليم الصبا. أما أهل أفريقية، فهم أحسن حالاً من أهل المغرب في إجادة ملكة اللسان العربي، إلا أن ملكتهم قاصرة عن البلاغة، لكثرة محفوظهم من عبارات العلوم النازلة عن البلاغة [١٢، ص ص١٢٥١-١٢٥٢].

وفي نهاية الفصل يعرض ابن خلدون منهج القاضي أبي بكر العربي الذي اقترحه في التعليم، والذي يرى فيه تقديم تعليم اللغة العربية والشعر على سائر العلوم، ثم الانتقال للحساب، ثم إلى درس القرآن، ثم أصول الدين، فأصول الفقه، ثم الجدل، ثم الحديث وعلومه، وقد استحسن ابن خلدون هذا المذهب من الناحية النظرية، غير أنه يراه صعب التطبيق بسبب العوائد التي تحكمت، ومنها تقديم تعليم القرآن، لأسباب منها التبرك والثواب، وخشية ما يعرض للولد من الآفات والقواطع التي قد تحول دون تعلمه القرآن فيما بعد [١٢، ص ص١٢٥٢-١٢٥٣].

ولم يقتصر ابن خلدون على وصف الحالة التعليمية في مختلف الحواضر والأمصار الإسلامية. بل تحدث عن شيء منها في عدد من الأمصار غير الإسلامية. فيصف هذه الحالة في بلاد الإفرنجة فيقول، «بلغنا لهذا العهد أن هذه العلوم الفلسفية ببلاد الأفرنجة من أرض رومة وما إليها من العدوة الشمالية، نافقة الأسواق، وأن رسومها هناك متجددة، ومجالس تعليمها متعددة، ودواوينها جامعة متوفرة، وطلبتها متكثرة» [١٢، ص ١٢٢٥].

وفي موضع آخر يصف مقدار تقدم العلوم العقلية أو علوم الفلسفة والحكمة عند الفرس والروم فيقول، «وأما الفرس، فكان شأن هذه العلوم العقلية عندهم عظيمًا، ونطاقها متسعًا، لما كانت عليه دولهم من الضخامة واتصال الملك. . . أما الروم فكانت الدولة منهم، ليونان أولاً وكانت لهذه العلوم بينهم مجال رحب، وحملها مشاهير من رجالهم مثل أساطين الحكمة وغيرهم» [١٢، ص١١٢١].

وابن خلدون في حديثه عن الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار لا يكتفي بمجرد الوصف، وإظهار الشبه والاختلاف، بل يذهب إلى أبعد من ذلك فنجده يسعى

جاهدًا لربط هذه الوقائع بالقوى والعوامل التي أنتجتها فنجده، مثلاً، يدخل في تعليل ازدهـار صناعة العلم والتعليم في القاهرة عامل درجة التحضر واستحكام الحضارة فيها فيقول، «ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة، من بلاد مصر، لما عمـرانها مستبحـر وحضـارتها مستحكمة منذ آلاف السنين، فاستحكمت فيها الصنائع وتفننت، ومن جملتها تعليم العلم» [١٢، ص ١٠٢٥].

وفي موضع آخر نجده يدخل عامل انقطاع سند العلم والتعليم وتناقص العمران في تعليل كساد وانحسار صناعة العلم والتعليم في المغرب العربي عند مقارنتها في حالة الازدهار في المشرق العربي فيقول، «وقد كسدت لهذا العهد أسواق العلم بالمغرب لتناقص العمران فيها وانقطاع سند العلم والتعليم. . . وأما المشرق فلم ينقطع سند التعليم فيه، بل أسواقه نافقة وبحوره زاخرة، لاتصال العمران الموفور واتصال السند فيه» [١٢، ص١٠٢٢]. وفي موضع لاحق سيتم التحدث بشيء من التفصيل عن العوامل والقوى المؤثرة في صناعة العلم والتعليم من وجهة نظر ابن خلدون.

أما فيما يتعلق بتأكيد عدد من رواد علماء التربية المقارنة أمثال آرثر مولمان A. Moehlman، وجـورج بيرايدي G. Bereday، وبـرايان هولمـز B. Holmes بأن تفضي الدراسات التربوية المقارنة إلى الكشف عن القوانين والمبادىء التي تحكم الوقائع أو الظواهر التربوية في مختلف النظم التعليمية، نجد أن ابن خلدون في مقدمته يعالج ما نسميه الآن «الظاهرات أو الظواهر الاجتماعية» وما يسميه هو «واقعات العمران البشري» أو «أحوال الاجتماع الإنساني» معالجة ترمي إلى الكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الظواهر في نشأتها وتطورها وما يعرض لها من أحوال. وهذا الوجه من المعالجة في الدراسة المبني على الاعتقاد بأن هذه الظواهر لا تسير حسب الأهواء والمصادفات، بل هي محكومة في مختلف مناحيها بقوانين تشبه التي تحكم ما عداها من ظواهر الكون الطبيعية، لم يعرض له أحد من قبل ابن خلدون [٥، ص١٩١]. فابن خلدون يعتقد أن «كل حادث من الحوادث، ذاتا كان أو فعـلاً، لابـد له من طبيعـة تخصـه في ذاتـه، وفيما يعرض له من أحواله» [١٢، ص٣٢٩]. وعليه يرى أن علمه الجديد المختص بدراسة الاجتماع الإنساني، ذو مسائل

وهي بيان ما يلحقه من العوارض الذاتية. وواضح أن ابن خلدون يقصد بقوله «طبيعة» أو «عوارض ذاتية» ما نسميه اليوم «قانونًا.»

ولعل ما يجب توضيحه أن ابن خلدون يعتقد بوحدة ظواهر الوجود، ووحدة القوانين التي تسيطر عليه، وبالتالي وحدة أنحاء بحثها ومقارنتها. لذا نجده يلحق الظاهرة التربوية بالظاهرة الاجتماعية ويوحّد بينهما، فنراه في أكثر من موضع يؤكد على أن التعليم للعلم من جملة الصنائع، وأن الصنائع لابد لها من المعلم. وعليه فقد طبق ابن خلدون كثيرًا من القوانين الاجتماعية على الظاهرة التربوية [٧، ص ص٢٦٥-٢٦٨].

ومن أمثلة القوانين والمبادىء التي صاغها في هذا الصدد: «في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها،» «في أن العلوم تكثر حيث يكثر العمران،» «في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم،» و «في أن المغلوب مولع أبدًا بالاقتداء بالغالب في شعاره، وزيه، ونحلته، وسائر أحواله وعوائده،» و «في أن رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها،» و «في أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم.»

ويلاحظ أن هذه القوانين والتعاميم جاءت كعناوين في فصول مقدمته، ثم يعمد إلى جمع ما يؤيد ما ذهب إليه من شواهد الواقع وبطون التاريخ، وهذا ما يلجأ إليه ابن خلدون عادة في كتابة فصول مقدمته.

وفيما يخص أهمية أن تحقق الدراسات التربوية المقارنة بعدًا نفعيًا أو إصلاحيًا من خلال استفادة الباحث من تجارب الدول الأخرى وخبراتها، لتحسين النظام التعليمي وتطويره في بلده، نجد أن ابن خلدون يشير صراحة إلى أن الغرض المباشر لدراسته لواقعات العمران البشري أو ظواهره يتحدد في الكشف عن طبيعة هذه الظواهر والقوانين التي تخضعه لها، لتكون الدراسة في نهاية الأمر وسيلة لتصحيح الأخبار التاريخية [٥، ص٢١٧]. وعليه فإن ابن خلدون يبتعد في دراسته عن تحقيق الهدف النفعي من الدراسات التربوية المقارنة

بصورة مباشرة، ويقرب بل ويتوحد مع ما يسمى الهدف العلمي الأكاديمي للتربية المقارنة. لكن كل ذلك لا يمنع من أن هناك إشارات في دراسة ابن خلدون تجعلنا لا نستبعد أن يكـون الهدف النفعي في ذهنه. من ذلك أنه، حين فرغ من تأليف مقدمته، رفعها إلى السلطان أبي العبـاس، وفي هذا على أغلب الـظن دلالة قوية ليستفيد منها السلطان في إصلاح أحوال دولته وتحسينها. كما أن ابن خلدون كمغربي لا يخفي إعجابه بما وصل إليه العلم والتعليم في المشرق العربي، لذا لا يستبعد أنه يبحث عن دروس نفعية من وصفه ومقارنة الحالة التعليمية فيهما.

ولعلنـا لذلـك نستطيع أن نؤكد أن موضوع التربية المقارنة ومسائلها، كما حددها روادها السابقون وعلماؤها المعاصرون، كانت واضحة إلى حد بعيد في ذهن ابن خلدون، وأن مختلف موضوعاتها ومشكلاتها كانت مطروحة على بساط البحث في دراسته بل يعتبر سباقًا في العديد من أوجه دراسته لها، خاصة فيما يتعلق في عدم اكتفائه بالوصف المجرد، والمقارنة الظاهرية لمختلف الوقائع التربوية في مختلف الحواضر والأمصار، بل سعى للكشف عن القوانين التي تخضع لها هذه الوقائع وما يعتريها من أحوال.

وتـأسيسًا على ما سبق، يمكن القول إن ابن خلدون في منهجه المتمثل في دراسة الظواهر الاجتماعية من منطلق أنها محكومة في سيرها بقوانين تشبه ما عداها من الظواهر الطبيعية، كان غير مسبوق من كوكبة علماء التربية المقارنة التي سبق ذكرهم، والذين يرون خضوع الظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية إلى قوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمـل النهائي للتربية المقارنة على الكشف عن هذه القوانين، وتوظيفها بما يفيد إصلاح نظم التعليم في البلاد المختلفة.

ابن خلدون والعوامل المؤثرة في الظواهر التعليمية

إن العناية بدراسة القوى والعوامل المؤثرة في النظم التعليمية وتحديدها تعتبر مرحلة تحول بارزة في مسيرة تاريخ التربية المقارنة، حيث درج دارسو التربية المقارنة على تقسيم المراحل التي مرت بها التربية المقارنة في تطورها إلى أربع مراحل اتسمت كل مرحلة منها

بخصائصها المميزة وروادها ومناهجها الخاصة. فالمرحلة الأولى يطلق عليها مرحلة الوصف وتمتد من العصور القديمة وحتى نهاية القرن الثامن عشر الميلادي؛ والمرحلة الثانية تسمى مرحلة النقل أو الاستعارة، وتمتد من بداية القرن التاسع عشر وحتى نهايته؛ والمرحلة الثالثة يطلق عليها مرحلة القوى والعوامل، وتمتد من نهاية القرن التاسع عشر وحتى منتصف القرن العشرين؛ والمرحلة الرابعة وتسمى مرحلة التحليل العلمي أو المنهجية العلمية، وتمتد من منتصف القرن العشرين وحتى الوقت الراهن. ولكن يجب ملاحظة أن تقسيم تطور التربية المقارنة إلى مراحل لا يعني انتهاء كل مرحلة بمقوماتها وبدء فترة جديدة بقدر ما يعني تبلور اتجاه جديد في دراستها [١٣، ص٤].

ويعتبر السير مايكل سادلر Sir Michael Sadler عادة مؤسس هذه المرحلة ورائدها، وإن كان قد سبقه ليفازيز الفرنسي، وسار على نهجه كل من فريدريك شنايدر في ألمانيا، وإسحق كانـدل وربـورت أوليخ في أمريكا، ونيقولاس هانز وفرنون مالينسون وجوزيف لاواريز في إنجلترا، وبدرورسللو في سويسرا.

وفي أهمية دراسة القوى والعوامل المؤثرة في النظم التعليمية وتحديدها يقول سادلر — اقتباسه المشهور — «إننا يجب ألا ننسى في دراسة نظم التربية الأجنبية أن الأشياء الواقعة خارج المدارس ذات أهمية أكبر من تلك الأشياء التي بداخلها، إذ أنها تحكم الأشياء التي في داخلها وتفسرها» [٩، ص١٠]. وجاء تلميذه كاندل ليؤكد بوضوح تام ضرورة البحث التاريخي ودراسة العوامل التي تتحكم في قيام الواقع، ويجعلها هدف التربية المقارنة حيث يقـول، إن الهـدف من التربية المقارنة كما هو الحال في القانون المقارن، والأدب المقارن والتشريح المقارن، هو الكشف عن الفوارق في القوى، والأسباب التي تنتج فوارق في النظم الـتربـوية القومية» [٩، ص ص ١٣ - ١٤]. وفي هذا المعنى أيضًا يقول نيقولاس هانز، «إن الـدراسة التحليلية لهذه العوامل من وجهة النظر التاريخية ومقارنة الحل الذي جرب على المشكلات الناجمة، هي الهدف الرئيسي للتربية المقارنة» [٩، ص٢١].

والسؤال الذي نطرحه هنا أين يقف ابن خلدون من هذه المرحلة ومنهجها المتميز في دراسـة النـظم التعليمية؟ الواقع أنه يبدو واضحًا منذ البداية أن ابن خلدون في دراسته

لواقعات العمران أو الاجتماع البشري، يرفض الاقتصار على وصف الظواهر وبيان ما كانت عليه، وما هي عليه، أو ينبغي أن تكون عليه، بدون النظر إلى الأسباب أو العوامل التي وراءها، والقواعد والأصول التي تحكمها. وهذا يتضح جليًّا في حديثه عما يجب أن يكون عليه المشتغل بعلم التاريخ حيث يقول، «يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف، والقيام على أصول الدول والملل، ومبادىء ظهورها، وأسباب حدوثها، ودواعي كونها، وأحوال القائمين بها وأخبارهم، حتى يكون مستوعبًا لأسباب كل حادث، واقفًا على أصول كل خبر» [١٢، ص٣٢٠]. وكما أشرنا في موضع سابق، إن ابن خلدون جعل غرضه المباشر لدراسته ظواهر العمران البشري يتمثل في الكشف عن طبيعة هذه الظواهر والقوى والقوانين التي تحكمها.

وعليه نجد أنه خلال استقراء *مقدمة ابن خلدون* يتضح أن أبرز القوى والعوامل التي يرى أنها تؤثر بشكل أساسي في صناعة العلم والتعليم هي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية، والسياسية، والدينية، ودرجة التحضر، وتوافر سند التعليم واتصاله، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، والرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة. وتفصيل الحديث عن هذه العوامل يتم على النحو التالي:

العوامل الجغرافية

إن العلاقة بين الإنسان ككائن عضوي وثقافي وبين البيئة الجغرافية كانت من الموضوعات الأساسية التي استحوذت على اهتمام المفكرين والرحالة العرب، وظهر ذلك بصورة أوضح عند ابن خلدون [١٤، ص٤٦]. «فكل المسائل التي تبحث في أثر الإقليم والوسط الجغرافي في حياة البشر لم يحدث أن أخضعت من قبل ابن خلدون لفحص منظم، فهو في هذا المضمار يجب أن يعد مجددًا بلا ريب، ومثل أفكاره هذه لم تظهر في أوروبا إلا بعد مضي عدة قرون» [١٥، ص ٤٤٤].

إن تأثير العوامل الجغرافية على البشر ليس موضع تساؤل عند ابن خلدون، لكن الاهتمام الأساسي له يتركز حول طبيعة هذا التأثير وأهميته في حياة الإنسان والمجتمع، فوفقًا لرأي ابن خلدون، فإن العامل المناخي أكثر العوامل الجغرافية تأثيرًا على الصفات الجسمية والنفسية للإنسان، وجوهري في تحديد قابلية البيئة لمعيشته وتطوره اجتماعيًا. وعلى هذا العامل وأهميته في تحديد حياة البشر، قسم ابن خلدون الأرض إلى منطقتين رئيستين هما: منطقة الأقاليم المنحرفة أو المتطرفة وتشمل الأقاليم الأول والثاني والسادس والسابع، ومنطقة الأقاليم المعتدلة وتشمل الرابع والثالث والخامس. أما موقع هذه الأقاليم، فالأول يقع حول خط الاستواء، يليه من جهة الشمال الثاني فالثالث فالرابع فالخامس فالسادس فالسابع. وتبلغ الحرارة أشدها في الأول، ثم تتدرج كلما اتجهنا شمالاً حتى تصل البرودة أشدها في السابع.

ففي الأقاليم المتطرفة، أي المفرطة في البرودة أو الحرارة، نجده يعتبر العوامل الجغرافية مسؤولة عن أحوال البشر، إلى الحد الذي يجعل من ابن خلدون رائدًا للحتمية البيئية[1] قبل دعاتها في الغرب بأربعة قرون، كما يرى الأنتروبولوجي هاريس M. Harris، فالحرارة الشديدة أو البرودة الشديدة تؤثر تأثيرًا سلبيًا على قدرات البشر، وتجعل الحياة الاجتماعية على مستوى منحط، يقترب إلى مستوى حياة الحيوان. وفي وصف نتيجة هذا التأثير يقول ابن خلدون في عباراته، «وأما الأقاليم البعيدة عن الاعتدال مثل الأول والسادس والسابع فأهلها أبعد من الاعتدال في جميع أحوالهم. . . وأخلاقهم قريبة من خلق الحيوان العجم. حتى ينقل عن الكثير من السودان أهل الأقليم الأول أنهم يسكنون الكهوف والغياض، ويأكلون العشب، وأنهم متوحشون غير مستأنسين يأكل بعضهم بعضا وكذا الصقالبة [من أهل الشمال المتطرف]» [١٢، ص ٣٨٨]. ثم يأتي مباشرة ليحدد السبب وراء ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك.»

---

١ الحتمية البيئية هي اتجاه يعتبر الثقافات مجرد انعكاسات للبيئات التي توجد في إطارها؛ للتوسع انظر: [١٤].

ثم يعود ابن خلدون مباشرة مرة ثانية ويصف نتيجة هذا السبب فيقول، «فالدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، وجميع أحوالهم بعيدة من أحوال الأناس قريبة من أحوال البهائم» [١٢، ص٣٨٨].

ويستدرك ابن خلدون أن جزيرة العرب، وعلى الرغم من أنها واقعة في نطاق الأقاليم المنحرفة، إلا أنه لا ينسحب عليها ما سبق تفصيله عن أحوال الأقاليم المنحرفة والسبب في ذلك يرجع على حد تعبير ابن خلدون إلى أنها قد أحاطت بها البحار من الجهات الثلاث، فرطبت هواءها وصار فيها بعض الاعتدال.

ويعود ابن خلدون ويفصل القول عن تأثير العوامل المناخية على الصفات المزاجية، والانفعالية، والجسدية، لسكان الأقاليم المتطرفة أو المنحرفة، فيرجع ما يلاحَظُ من خفة، وطيش، وولع في الطرب والرقص، وسواد في البشرة عند سكان الأقاليم الحارة كالسودانيين إلى تأثير شدة درجة الحرارة على كمية الهواء والرطوبة في جسم الإنسان، وما يتبع ذلك على بشرتهم وروحهم. وينتقد ابن خلدون في هذا المقام ما ذهب إليه المسعودي بأن من هذه السمات المزاجية والانفعالية للسودانيين نشأت عن ضعف في أدمغتهم، وما ذهب إليه النسابون العرب إلى أن سواد بشرة سكان الجنوب يرجع إلى أنهم من نسل حام بن نوح المتصف بسواد البشرة.

أما في الأقاليم المعتدلة أو المتوسطة، فإن اعتدال الحرارة والبرودة فيها جنَّب ساكنيها التأثير الجائر لتطرف الأحوال المناخية على حياتهم، وساعدهم في المقابل على الاعتدال في أحوالهم كافة. فعلى حد تعبير ابن خلدون، «فالأقليم الرابع أعدل العمران، والذي حافته من الثالث والخامس أقرب إلى الاعتدال، والذي يليها من الثاني والسادس بعيدان عن الاعتدال، والأول والسابع أبعد بكثير.» ثم يردف ابن خلدون مباشرة النتيجة المترتبة على هذا الاعتدال فيقول، «فلهذا كانت العلوم والصنائع والمباني والملابس والأقوات والفواكه بل والحيوانات وجميع ما يتكون في هذه الأقاليم الثلاثة المتوسطة مخصوصة بالاعتدال. وسكانها من البشر أعدل أجسامًا وألوانًا وأخلاقًا وأديانًا وأحوالاً. . .ويبعدون عن الانحراف

في عامـة أحوالهم. وهؤلاء أهل المغرب والشام والحجاز واليمن والعراقيين والهند والسند والصين وكذلك الأندلس ومن قرب منهم من الفرنجة والجلالقة والروم واليونانيين، ومن كان مع هؤلاء أو قريبًا منهم في هذه الأقاليم المعتدلة. ولهذا كان العراق والشام أعدل هذه كلها لأنها وسط من جميع الجهات» [١٢، ص٣٨٧].

ويوضح ابن خلدون أن التفاوت الحاصل في درجة تقدم صناعة تعليم العلم وسائر الصنـائـع بين أهـل الأقـاليم المعتدلة مرجعه ليس للتفاوت في درجة الاعتدال بين تلك الأقاليم، والذي يعتبره تفاوتًا في الدرجة الواحدة وليس في النوع، وإنما يرجع إلى التفاوت في درجة العمران والحضارة، لكنه يعود ويؤكد أن التفاوت الحاصل في درجة التقدم في هذه الصنـائع بين الأقاليم المعتدلة والأقاليم المنحرفة سببه البعد عن الاعتدال. ويقارن ابن خلدون في هذا المقام درجة التفاوت الحاصل بين أهل المشرق والمغرب العربي، وهم من أهل الأقاليم المعتدلة، من جهة وبينهم وبين أهل الإقليمين الأول والسابع، وهم من الأقاليم المنحـرفـة، من جهـة أخرى فيقول، «فأهل المشرق على الجملة أرسخ في صناعة تعليم العلم، بل وفي سائر الصنائع، حتى أنه ليظن كثير من رحالة أهل المغرب إلى المشرق في طلب العلم، أن عقـولهم على الجملة أكمل من عقول أهل المغرب. . . وليس كذلك. وليس بين قطر المشرق والمغرب تفاوت بهذا المقدار الذي يفاوت الحقيقة الواحدة، اللهم الأقاليم النحرفة مثل الأول والسابع، فإن الأمزجة فيها منحرفة والنفوس على نسبتها كما مر، وإنما الذي فضل به أهل المشرق والمغرب فهو ما يحصل في النفس من آثار الحضارة من العقل المزيد» [١٢، ص ص ١٠٢٢-١٠٢٣].

وهكـذا، يتضـح تسليم ابن خلدون بالتأثير الحاسم للعوامل الجغرافية في منطقة الأقـاليم المتطرفة، إلى الحد الذي يجعله رائدًا ونصيرًا للحتمية الجغرافية، فتأثير العوامل الجغـرافية على ساكنيها لا يقتصر على الصفات الجسمية، وإنما يمتد لتحديد الكثير من الصفـات الأخلاقية والمزاجية والثقافية، وحصر تطور المجتمع هناك في دائرة ضيقة. أما شعوب الأقاليم المنحرفة، فتطور الحياة الاجتماعية والثقافية والصناعية عندهم محكوم بشكل أسـاسي بعـوامل (قوانين) العمران والحضارة، وتلعب العوامل الجغرافية من خلالها دور الباعث أو المعوق لهذا التطور.

العوامل الاقتصادية والمعاشية

يربط ابن خلدون ربطًا وثيقًا بين حالة المجتمع ودرجة تطوره، وبين حالته الاقتصادية والمعاشية إذ يقول، «اعلم أن اختلاف الأجيال في أحوالهم إنما هو باختلاف نحلتهم من المعاش، فإن اجتماعهم إنما هو للتعارف على تحصيله والابتداء بما هو ضروري فيه وبسيط قبل الحاجي والكمالي» [١٢، ص٤٦٧].

ويقارن ابن خلدون بين تأثر ظروف حياة البدوي وظروف حياة الحضر على تحديد صفاتهم الجسمية والنفسية والأخلاقية والعقلية. فأهل البدو يتمتعون بصحة أحسن وهم أقرب إلى الخير من أهل الحضر لأن أخلاقهم لم تفسدها الملذات والترف، وهم أقرب إلى الشجاعة من أهل الحضر، لأنهم مضطرون بنفسهم للدفاع عن أموالهم وأنفسهم، لكن أهل الحضر أكثر ذكاء وفطنة من أهل البدو، ويعلل ابن خلدون ذلك بقوله، «ألا ترى أهل الحضر مع أهـل البدو، كيف تجد الحضري متحليا بالذكاء ممتلئًا من الكيس، حتى إن البدوي ليظنه أنه قد فاته في حقيقة إنسانيته وعقله وليس كذلك. وما ذاك إلا لإجادته من ملكات الصنائع والآداب في العوائد والأحوال الحضرية، مالا يعرفه البدوي» [١٢، ص١٠٢٣].

ويوضح ابن خلدون بالرغم من التفاوت العميق بين نمط الحياة البدوية ونمط الحياة الحضرية، فإن النمطين مرتبطان في الأصل، فالبدو أقدم من الحضر وسابق عليه، والبادية أصل العمران، والمدن والأمصار مدد لها. فالعمران الحضري الذي لا ينحصر فيه تحصيل المعاش على الضروري من الأحوال والعوائد بل يتجاوزه إلى الكمالي منها، يعتبر الامتداد الطبيعي، أو المرحلة الأعلى لتطور العمران البدوي، الذي يفتقر تحصيل المعاش فيه على الضروري من سائر الأحوال والعوائد ولهذا نجد التمدن غاية البدوي.

وبعد أن ينتهي ابن خلدون من تقرير حقيقية تقسيم العمران البشري إلى قسمين: بدو وحضر، ويعقد غالبية أبواب مقدمته وفصولها للحديث بالتفصيل عن المظاهر والأنظمة والتنظيمات المترتبة على نمط الاقتصاد أو المعاش القائم على حياة الاستقرار في المدن

والأمصار الحضرية، يوضح ما يتطلبه النشاط التجاري والصناعي من تقسيم للعمل، وتعدد المهن والحرف، ومن نمو للتنظيم السياسي وظهور الملك والدولة.

وفيما يخص العلاقة بين حالة العلم وتعليم العلوم وبين وضع المجتمع الاقتصادي، يجعل ابن خلدون ازدهار هذه الحالة مرتبطًا ويأتي نتيجة لتطور الحياة الاقتصادية في المجتمع، ويعلل ابن خلدون ذلك بقوله، «فمتى فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف في خاصية الإنسان، وهي العلوم والصنائع. ومن تشوق بفطرته إلى العلم، ممن نشأ في القرى والأمصار غير المتمدنة، فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي، لفقدان الصنائع في أهل البدو» [١٢، ص١٠٢٤]. وهو في موضع آخر يؤكد أن تعليم العلوم من الصنائع الكمالية التي يختص بها أهل الحضر دون أهل البدو.

وهكذا يتبين مقدار الأهمية التي يمنحها ابن خلدون للعوامل الاقتصادية والمعاشية في تحديد أسلوب الحياة البدوية والحضرية، وما يتبع ذلك من تقسيم للأعمال والمهن، وانتشار الصنائع، وكيف أن الكمالي منها كصناعة تعليم العلوم مرتبط ظهوره وازدهاره في المجتمعات الحضرية وتكون على نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف. وفي إظهار أهمية الكشف الذي جاء به ابن خلدون في هذا المقام وزيادته تقول الباحثة سفتيلانا باتسييفا «إنه لأول مرة في تاريخ العلم يفسر ابن خلدون تطور شكل الحياة الاجتماعية بتطور الإنتاج... ولأول مرة في تاريخ العلم يرفض ابن خلدون العقيدة التي تنادي بأن المجتمع يتطور نتيجة لضغط قوى خارجية علية» [١٦، ص٢٠١]. ويؤكد هذا الاستنتاج عبدالله شريط فيقول، «إن من اكتشافات ابن خلدون الكبرى ربطه بين الحياة العقلية والعلمية والازدهار الثقافي وبين تطور المجتمع السياسي والحضاري والاقتصادي على الخصوص» [١٧، ص١٠١].

العوامـــل السـيـاسـيـة

يرى ابن خلدون أن الاجتماع الإنساني لابد له من تنظيم سياسي يرعى مصالحه، ويحفظ أمنه. ولتأكيد ذلك يعد ابن خلدون فصلاً في مقدمته يجعل عنوانه «في أن العمران

البشري لابد له من سياسة ينتظم بها أمره.» وفي موضوع آخر نجده يربط بين الحضارة والدولة، ولإظهار هذه الربط وأهميته وضع فصلا بعنوان «في أن الحضارة في الأمصار من قبل الدول وأنها ترسخ باتصال الدولة ورسوخها،» ضرب فيه العديد من الشواهد التاريخية والمعاصرة له لتدعيم استنتاجه، ويعلل ذلك الربط بقوله، «واعلم أنها أمور متناسبة، وهي حال الدولة في القوة والضعف، وكثرة الأمة أو الجيل، وعظم المدينة أو المصر، وكثرة النعمة واليسار. وذلك أن الدولة والملك صورة الخليقة والعمران، وكلها مادة لها، من الرعايا والأمصار وسائر الأحوال» [١٢، ص٨٨٧]. وكما مر في موضع سابق، فإن ابن خلدون يجعل من أسباب نهضة التعليم وصناعته، ازدهار الحضارة، التي بدورها تتوقف على حال الدولة من القوة والضعف.

ويوظف ابن خلدون إدراكه لهذه العلاقة المتينة بين الدولة والحضارة في تفسير التفاوت في ازدهار الصنائع في سائر الفنون في المدن التي تمثل مركز الدول ومقرها، عنها في الأمصار التي في القاصية أو البعيدة عن المركز، ويعلل ذلك بقوله «وما ذلك إلا لمجاورة السلطان لهم وفيض أمواله فيهم، كالماء، يخضر ما قرب منه، ما قرب من الأرض، إلى أن ينتهي إلى الجفوف على البعد» [١٢، ص٨٨٤]. ولعل الشواهد في التاريخ المعاصر تؤكد ما ذهب إليه ابن خلدون، حيث نجد أن عواصم معظم الدول هي أكثر مناطقها تقدمًا وازدهارًا من الناحية التعليمية وفي غيرها من النواحي.

وفي موضع آخر يدخل سبب تقلص الدولة واختلالها كعامل مهم في تدهور النهضة التعليمية، فيقول، «فاعلم أن سند تعليم العلم لهذا العهد قد كاد أن ينقطع عن أهل المغرب، باختلال عمرانه وتناقص الدول فيه. وما يحدث عن ذلك من نقص الصنائع وفقدانها» [١٢، ص١٠٢٠].

ويخصص ابن خلدون عددًا من فصول مقدمته لإبراز النتائج السيئة للسياسة الجبائية التعسفية والظلم من قبل الدولة للرعية، وأن آثارها السلبية لا تنحصر في دائرة الاقتصاد بل تتعداها لتشمل تقليص العمران وتخريبه الذي تمتد عوائده على الدولة بالفساد والانتقاض.

ويتحدث ابن خلدون عن التأثير السيىء للقهر والعسف على الجماعات والشعوب حيث يدفع إلى الكسل والكذب والخبث والخديعة وإفساد معاني الإنسانية وارتكاس النفس إلى أسفل سافلين. ويستشهد في هذا المقام في حال اليهود فيقول، «وانظره في اليهود وما حصل بذلك فيهم من خلق السوء حتى أنهم يوصفون في كل أفق وعصر بالخرج، ومعناه في الاصطلاح المشهور التخابث والكيد.» وينتهي ابن خلدون من هذا السياق إلى تقرير الحقيقة التربوية التالية فيقول، «فينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدوا عليهم في التأديب» [١٢، ص١٢٥٤].

وحول علاقة المغلوب بالغالب يقرر ابن خلدون أن المغلوب مولع بالاقتداء والتشبه بالغالب في شعاره وزيه ونحلته وسائر أحواله وعوائده. ولعل وقائع التاريخ المعاصر وما نلاحظه من تبعية ثقافية وتعليمية ومعيشية للمستعمر عند معظم الشعوب التي وقعت ضحية للاستعمار ما يبرهن مصداقية ما جاء به ابن خلدون.

العامل الديني

لا يغفل ابن خلدون عن أهمية العامل الديني للعمران البشري، وإقامة الدول واستمرارها. وإذا كان ابن خلدون أكّد مرارًا على جعل عامل العصبية أساسًا لقيام الدول، فإنه يعود ويؤكد في فصل مستقل على أن الدعوة الدينية تزيد الدولة في أصلها قوة على قوة العصبية التي كانت لها من عددها، بل إنه في فصل آخر يذهب أبعد من ذلك ويجعل أساس قيام الدول العامة الاستيلاء، العظيمة الملك كما يسميها ابن خلدون، أو التي يسميها البعض بالإمبراطوريات، الدين (إما نبوة أو دعوة حق). والسبب في ذلك كما يقول، «أن الصبغة الدينية تذهب بالتنافس والتحاسد الذي في أهل العصبية، وتفرد الوجهة إلى الحق. فإذا حصل لهم الاستبصار في أمرهم لم يقف لهم شيء، لأن الوجهة واحدة والمطلوب متساو، وهم مستميتون عليه» [١٢، ص٥٢٧]. ويضرب المثل في الدولة الإسلامية. ولكنه في المقابل يعود ويصر على أن الدعوة الدينية من غير عصبية لاتتم. وفي وصف هذا التلاحم عنده يقول عماد الدين خليل، «ذلك هو التقابل الفعال في نظرية ابن خلدون: الدين والعصبية. . . الرؤية أو الاستبصار الإيماني والأداة التاريخية. . . إن العصبية بدون دين لا

تحقق شيئًا كبيرًا، والدين بدون عصبية لا يتحرك وقتًا طويلاً . . . لابد من اقتران الجانبين» [١٨، ص٤٠].

والواقع أن ابن خلدون لا يقف عند هذا الحد، بل نجد أن رؤيته الدينية تتخلل عرضه واستنتاجه في جميع أبواب مقدمته الستة. فنجده يوظف ثقافته الإسلامية وإيمانه العميق بالله في تفسير العديد من الأحداث وفي صياغة نظرياته ومقولاته.

فنجده يؤكد حتمية النبوة التي أعان الله الإنسان بها على الاستخلاف في الأرض، ويعتبرها ضرورة حضارية تتضمن بعدًا تربويًا يستهدف الأخذ بيد الإنسان، لكي يقدر على مواصلة مهمته في التقدم والإعمار، وتغليب دوافع الخير في تكوينه، على نزعات الشر والضلال [١٨، ص١٣١]. وفي تصنيفه للعلوم يأخذ في الاعتبار البعد الديني فيقسمها إلى قسمين: العلوم الحكمية الفلسفية يهتدي إليها الإنسان بعقله، ولها وظائفها وحدودها، والعلوم النقلية الوضعية وهي مستندة إلى الخبر عن الواضع الشرعي ولا مجال للعقل فيها، وهي لها أيضًا وظائفها التي لا غنى للإنسان عنها.

وفي موضع آخر ينسب ابن خلدون ظهور بعض العلوم إلى الدين. فالعلوم اللسانية عند المسلمين مرتبطة نشأتها بالدين الإسلامي فيقول، «هذا العلم — يقصد علم البيان — حادث في الملة بعد علم العربية (النحو) واللغة.» ويعلل في هذا المقام نشأة علم النحو بقوله، وكان القرآن (متنزلاً) به، والحديث النبوي منقولاً بلغته، وهما أصل الدين والملة. فخشي تناسيهما وانغلاق الأفهام عنهما بفقدان اللسان الذي تنزلا به، فاحتيج إلى تدوين أحكامه ووضع مقاييسه واستنباط قوانينه. وصار علمًا ذا فصول وأبواب ومقدمات ومسائل، سماه أهله بعلم النحو» [١٢، ص١٢٨١]. ويسوق أسبابًا مشابهة لظهور العلوم اللسانية الأخرى، تتمثل في المحافظة وفهم أسرار اللسان الذي نزله به القرآن الكريم ودقائقه. كما يبين أن هناك علومًا أخرى تقوم على الدين مفسرة وموضحة له مثل علوم الدين الإسلامي كعلوم القرآن من التفسير والقراءات، وعلوم الحديث، والفقه وأصوله، وعلم الفرائض.

ويتناول ابن خلدون دور الإسلام في نشر اللغة العربية، وحملها إلى أبعد الأصقاع، لكونها لغة القرآن الكريم وسنة رسوله الجليل، ويسوق للتدليل على ذلك عددًا من الوقائع التاريخية فيقول، «اعلم أن لغات أهل الأمصار إنما تكون بلسان الأمة، أو الجيل الغالبين عليها أو المختطين لها، ولذلك كانت لغات الأمصار الإسلامية كلها بالمشرق والمغرب لهذا العهد عربية، والسبب في ذلك ما وقع للدولة الإسلامية من الغلب على الأمم، والدين والملة صورة للوجود وللملك. وكلها مواد له، والصورة مقدمة على المادة، والدين إنما يستفاد من الشريعة، وهي بلسان العرب، كما أن النبي، صلى الله عليه وسلم عربي، وجب هجر ما سوى اللسان العربي من الألسن في جميع ممالكها» [١٢، ص٩٠٠].

ويمضي ابن خلدون في مواضع عديدة إلى الإشارة إلى أثر الدين في تحديد محتوى المؤلفات والعلوم فيقول، «والتأليف بين العوالم البشرية والأمم الإنسانية كثير، ومتنقلة في الأجيال والأعصار، وتختلف باختلاف الشرائع والملل والأخبار عن الأمم والدول» [١٢، ص١٢٣٦]. وفي موضع آخر يوضح ابن خلدون كيف أن الدين يحدد ما يدرس للولدان، فنجد أن تعليم القرآن الكريم أساس التعليم في البلاد الإسلامية وهو في ذلك يقول، «اعلم أن تعليم الولدان للقرآن شعار من شعائر الدين، أخذ به أهل الملة ودرجوا عليه في جميع الأمصار، لما يسبق فيه إلى القلوب من رسوخ الإيمان وعقائده من آيات القرآن وبعض متون الأحاديث. وصار القرآن أصل التعليم الذي يبنى عليه ما يحصل بعده من ملكات» [١٢، ص١٢٤٩].

عامل توافر واتصال سند العلم والتعليم

يعطي ابن خلدون أهمية خاصة لتوافر واتصال سند تعليم العلم، ويجعله من العوامل المؤثرة في ازدهار العلم وصناعة التعليم. ويقصد بذلك المعلمين أو العلماء الذين يروى ويؤخذ عنهم العلم، فوجود المعلم كطرف في العملية التعليمية ضرورة قصوى، فتعلم الصنائع لابد لها من معلم، وأنه، كما يقول ابن خلدون، «على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول ملكته» [١٢، ص٩٣٥].

وسند التعليم الذي يعول عليه ابن خلدون في ازدهار صناعة التعليم صاحب ملكة خاصة لا تتأتى له إلا بالإلمام بأصوله وقواعده. وهو في ذلك يقول، «إن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه، إنما هو بحصول ملكة في الإحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله . . . والملكة إنما هي للعالم أو الشادي في الفنون دون من سواهما» [١٢، ص١٠١٩]. لذلك نجده يعتبر توافر المعلم الماهر، لنهوض صناعة التعليم وغيرها، شرط مقر في كل زمان ومكان، وفي هذا يقول، و «لهذا كان السند في التعليم في كل علم أو صناعة إلى مشاهير المعلمين فيها، معتبراً عند كل أهل أفق وجيل» [١٢، ص١٠١٩].

ويمضي ابن خلدون في تقديم الشواهد من خبرته كمؤرخ ومعلم وشاهد عيان على أن توافر سند التعليم واتصاله من الشروط اللازمة لنهضة العلم وصناعة التعليم في بلد ما. فنجده عندما يتحدث عن تلاشي بعض العلوم في الأندلس وبقاء بعضها يعلل بقاء الباقي منها بأسباب، منها بقاء السند فيقول، «وأما أهل الأندلس فذهب رسم التعليم من بينهم، وذهبت عنايتهم بالعلوم، لتناقص عمران المسلمين بها منذ مئتين من السنين. ولم يبق من رسم العلم عندهم إلا فن العربية والأدب، اقتصروا عليه، وانحفظ سند تعليمه بينهم، فانحفظ بحفظه.» ويستمر في تعليل سبب تلاشي الباقي فيقول، وأما الفقه بينهم فرسم خلو وأثر بعد عين. وأما العقليات فلا أثر ولا عين. وماذاك إلا لانقطاع سند التعليم فيها بتناقص العمران، وتغلب العدو على عامتها» [١٢، ص١٠٢٢]. وعندما يتحدث عن كساد العلم في المغرب مقارنة برواجه في المشرق نجده يدخل عامل سند التعليم في تعليل هذه الحالة فيقول، «وقد كسدت لهذا العهد أسواق العلم بالمغرب، لتناقص العمران فيه وانقطاع سند العلم والتعليم» [١٢، ص١٠٢٧]. وفيما يتعلق بازدهار التعليم في المشرق يقول، «وأما المشرق فلم ينقطع سند التعليم فيه، بل أسواقه نافقة وبحوره زاخرة، لاتصال العمران الموفور واتصال السند فيه» [١٢، ص١٠٢٢].

عامل درجة التحضر ورسوخ الحضارة

يربط ابن خلدون بين درجة تحضر المجتمع واستحكام حضارته — والتي تعتبر على الأعم محصلة للعوامل السابقة — وبين مستوى العلم وصناعة تعلم التعليم فيه، فالعلاقة

بينهما طردية أو موجبة، فالصنائع والتي منها صناعة التعليم تزدهر بازدهار العمران الحضري وكثرته، ويأتي رسوخها في المجتمعات على قدر رسوخ حضارتها وطول أمدها. وإذا دبت عوامل الانحلال والهرم في تلك الحضارة، فإن سرعان ما تتناقص فيها الصنائع وتتلاشى. ولتوضيح هذه العلاقة العامة بين الصنائع ودرجة التحضر يعقد ابن خلدون في مقدمته فصلا بعنوان «في أن الصنائع إنما تكمل بكمال العمران الحضري وكثرته» موضحًا به السبب في ذلك لتوافر دواعي الترف والثروة، ويعقد فصلاً آخر بعنوان: «في أن رسوخ الصنائع في الأمصار إنما هو برسوخ الحضارة وطول أمدها.» ويعلل السبب في ذلك بقوله، «وهو أن هذه كلها عوائد للعمران والأوان (الاستقرار) والعوائد إنما ترسخ بكثرة التكرار وطول الأمد» [١٢، ص٩٣٨].

ولتوضيح هذه العلاقة وتفسيرها على مستوى صناعة التعليم يعقد ابن خلدون لذلك فصلاً بعنوان «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.» ويعزو العلة في ذلك بقوله، «والسبب في ذلك أن تعليم العلم، كما قلناه، من جملة الصنائع وقد كنا قدمنا أن الصنائع إنما تكثر في الأمصار، وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف، تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة؛ لأنه أمر زائد عن المعاش» [١٢، ص١٠٢٤].

ويستمد ابن خلدون من خبرته كمؤرخ وشاهد عيان، العديد من الشواهد الحاصلة لتدعيم ما ذهب إليه فيقول، «واعتبر ما قررناه بحال بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة، لما كثر عمرانها في صدر الإسلام، واستوت فيها الحضارة، كيف زخرت فيها بحار العلم، وتفننوا في اصطلاحات التعليم وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون، حتى أربوا على المتقدمين وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص عمرانها وابذعر سكانها، انطوى ذلك البساط، جملة بما عليه، فقد العلم بها والتعليم وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام» [١٢، ص ص١٠٢٤-١٠٢٥].

وفي مكان آخر من *المقدمة*، يعود ابن خلدون ويوظف هذا الارتباط في تفسير تقدم أهل المشرق على أهل المغرب في صناعة تعليم العلم، والذي ظنه خطأً كثير من رحالة أهل

المغرب أن مرجعه إلى اكتمال عقول أهل المشرق وتفوقهم الفطري، فيري أن هذا التفاوت لا يرجع إلى اختلاف في النوع، أي اختلاف فطري أو طبيعي في العقل البشري، وإنما يرجع إلى اختلاف في الدرجة يصنعه التغاير والتمايز بين المستويات الحضارية وفي هذا يقول، «وإنما الذي فضل به أهل المشرق أهل المغرب، فهو ما يحصل في النفس من آثار الحضارة، من العقل المزيد، كما تقدم في الصنائع» [١٢، ص١٠٢٣].

ويضيف ابن خلدون في فصول أخرى أنه على مقدار درجة تحضر المجتمع والدولة تنهض وتتقن صناعات أخرى مصاحبة لازدهار صناعة التعليم مثل الخط والكتابة والوراقة. ففي تعليل جودة صناعة الخط يقول، «وعلى قدر الاجتماع والعمران والتناغي في الكمالات والطلب لذلك تكون جودة الخط في المدينة... ونجد تعليم الخط في الأمصار الخارج عمرانها على الحد أبلغ وأسهل وأحسن طريقًا.» وعليه يعلل جودة الخط في دولة التبابعة فيقول، «وقد كان الخط العربي بالغًا مبالغة من الإحكام والإتقان والجودة في دولة التبابعة، لما بلغت من الحضارة والترف» [١٢، ص٩٦٢].

ومما تجدر ملاحظته في هذا الجانب أن إدراك أهمية العلاقة وإبرازها بين درجة التحضر واستحكام الحضارة وبين مستوى العلم والتعليم في المجتمع تعتبر أيضًا من اكتشافات ابن خلدون غير المسبوقة. و في هذا يقول عبدالغني عبود، «وقد كان العلامة العربي عبد الرحمن بن خلدون، هو الوحيد الذي تنبه حتى الآن إلى هذا العامل [عامل التحضر] كقوة ثقافية مؤثرة في الأيديولوجيا، وفي التربية» [٣، ص١٩٠].

وقد جاءت دراسات متعددة في وقتنا الحاضر، تؤكد ما جاء به ابن خلدون قبل نحو أكثر من خمسة قرون، كتلك التي قام بها فردريك هاربيسون F. Harbison وتشارلز مايرز M. Charles [١٩].

عوامل أخرى

يدخل ابن خلدون في فصول ومواضع متفرقة في مقدمته عددًا آخر من العوامل المكملة والمساعدة على ازدهار العلم وصناعة التعليم أبرزها الرحلة في طلب العلم، ووقف

الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، وكثرة الطلب على صناعة التعليم. فالرحلة في طلب العلم ولقاء المشيخة عنده مزيد كمال في التعليم وغيره من الأخلاق والفضائل، ويقول عنها معللاً، «والسبب في ذلك أن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينحلونه به من المذاهب والفضائل: تارة علماً وتعليماً وإلقاء؛ وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة. إلا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً.» ويلح ابن خلدون على إظهار أهمية تعدد الشيوخ المتلقى عنهم لطالب العلم فيقول، «فعلى قدر كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها. فلقاء أهل العلوم، وتعدد المشايخ، يفيده تمييز الاصطلاحات... وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في الملكات. ويصحح معارفه ويميزها عن سواها مع تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين» [١٢، ص١٢٥٥].

وبالنسبة لعامل وقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه، كعامل مشجع على نهضة العلم والتعليم، نجده في معرض حديثه عن ازدهار العلم والتعليم في القاهرة يدخل هذا العامل من جملة العوامل المؤدية لذلك، فيقول، «فاستكثروا من بناء المدارس والزوايا والربط ووقفوا عليها الأوقاف المغلة... فكثرت الأوقاف لذلك وعظمت الغلات والفوائد، وكثر طالب العلم ومعلمه بكثرة جرايتهم منها، وارتحل إليها الناس في طلب العلم من العراق والمغرب ونفقت بها أسواق العلوم وزخرت بحارها» [١٢، ص١٠٢٥].

ويؤكد أهمية هذا العامل في موضع آخر عند تعليله لازدهار العلم والتعليم وسائر الصنائع الضرورية والكمالية في المشرق فيقول، «لكثرة عمرانه والحضارة، ووجود الإعانة لطالب العلم بالجراية من الأوقاف التي اتسعت بها أرزاقهم» [١٢، ص١٠٢٨].

أما بالنسبة لعامل ازدياد الطلب أو الحاجة، فهو عند ابن خلدون عامل عام ينسحب أثره على جميع الصنائع بما فيها صناعة التعليم. فيخصص فصلاً في ذلك عنوانه «في أن الصنائع إنما تستجاد وتكثر إذا كثر طالبها،» ويوضح فيه العلة في ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أن الإنسان لا يسمح بعمله أن يقع مجاناً، لأنه كسبه ومنه معاشه... فلا يصرفه إلا فيما له قيمة في مصره ليعود عليه بالنفع... وإذا لم تكن الصناعة مطلوبة لم تنفق سوقها،

ولا يوجه قصد إلى تعلمها، فاختصت بالترك وفقدت للإهمال.» ويضيف ابن خلدون أن العامل الحاسم الذي يحدد نسبة الطلب أو الحاجة إلى صناعة ما هو مدى احتياج الدولة لهذه الصناعة، ويقول في ذلك، «إن الصنائع وإجادتها إنما تطلبها الدولة، فهي التي تنفق من سوقها وتوجه الطلبات إليها» [١٢، ص٩٤٠].

تعقيـــب

ولعلنا بعد ذلك نستطيع أن نؤكد أن ابن خلدون يمتلك وعيًا ناضجًا بأن هناك قوى وعوامل تؤثر وتحكم الظواهر التربوية، وقد عبر عنها بوضوح في فصول ومواطن عديدة في مقدمته. وإن العوامل التي حددها فريدرك شنايدر والمتمثلة في: شخصية الأمة، والموقع الجغرافي، والثقافة والعلوم والفلسفة، والحياة الاقتصادية، والسياسية، والدين، والتاريخ، والمؤثـرات الأجنبية، والتـطور الطبيعي للممارسات التربوية، والعوامل التي جاء بها هانز والمتمثلة في العوامل الطبيعية، والدينية، والعلمانية، تقترب من تحديد ابن خلدون لها. وهذا يجعلنا نتفق مع القائلين بأن ابن خلدون سبق علماء التربية المقارنة بأكثر من خمسة قرون، في توضيح أهمية القوى والعوامل الثقافية في التأثير على سير الظواهر التربوية وتوجيهها، وفي الربط بين نظم التعليم، والمجتمعات التي توجد بها [٣، ص٩٦].

ومما تجدر ملاحظته أن النهج القائم على التعرف على القوى والعوامل لتفسير الظواهر التعليمية، كان الاتجاه السائد منذ سادلر في الدراسات التربوية المقارنة، غير أن هذا الاتجاه تغير في العقود الأخيرة من هذا القرن، إذ أصبحت تلك القوى والعوامل نفسها موضعًا للبحث بعد أن كانت أساسًا للتفسير، واتجه الباحثون، مثلاً، إلى دراسة دور التعليم في التنمية السياسية والاجتماعية والاقتصادية. كما أن التطور الذي أصاب مناهج البحث في العلوم الاجتـماعية، واستخـدامها لمفاهيم البحث وطرقه التجريبية والذي امتد تأثيره إلى مناهج البحث في التربية المقارنة، فأصبحت تستخدم مناهج أخرى تستند إلى تحليل النظم التعليمية على إطار أو نموذج نظري [١٣، ص ص٢٨-٢٩؛ ٢٠، ص٤٩]. إضافة إلى أن هناك اتجاهًا واهتمامًا متزايدًا في الوقت الراهن على أن تقوم الدراسات التربوية المقارنة على أســاس ميداني، ودراسة المشكلات التربوية بطريقة إجرائية، واستخدام نتائج هذه

الدراسات في اتخاذ القرارات، وتوجيه النمو التربوي، من خلال منظور دولي [٢١، ص ص٣١-٣٣].

منهج ابن خلدون في دراسة الظواهر التربوية

رغم أن ابن خلدون لم يفرد في مقدمته فصلاً للحديث عن منهجه، أو يطلق اسمًا صريحًا على منهجه في معرض معالجته لموضوعه، إلا أن الباحث لن يجد صعوبة في التوصل إلى أن ابن خلدون نهج في دراسته لواقعات أو ظواهر العمران أو الاجتماع الإنساني، نهجًا علميًا، وأنه التزم مدلولات مسميات مناهج البحث المستخدمة حديثًا.

ويلخص هذا النهج باحث حقق بعناية كبيرة *مقدمة ابن خلدون* ودرسها فيقول، «فهو في بحثه للظواهر الاجتماعية يجتاز مرحلتين: تتمثل أولاهما في ملاحظات حسية وتاريخية لظواهر الاجتماع، أو بعبارة أخرى تتمثل في جمع المواد الأولية لموضوع بحثه من المشاهدات ومن بطون التاريخ، وتتمثل الأخرى في عمليات عقلية يجريها على هذُ المواد الأولية ويصل بفضلها إلى الغرض الذي قصد إليه من هذا العلم، وهو الكشف عما يحكم الظواهر الاجتماعية من قوانين» [٥، ص٢٠٣]. وفي موضع آخر، يضيف الباحث نفسه، عند مقارنة منهج ابن خلدون مع منهج أوجست كومت (مؤسس علم الاجتماع الحديث) فيقول إن كلاهما يعتقد أن منهج دراسة الظواهر الاجتماعية «ينبغي أن يكون منهجًا وضعيًا قوامه الاستقراء والملاحظة والدخول في الموضوع بدون فكرة مبيتة» (٥، ص٢١٧).

وباستخدام مسميات مناهج البحث العلمي الشائعة في العلوم الاجتماعية حديثًا، نجد أن ابن خلدون استخدم في دراسته للظواهر التربوية، بشكل أساسي، المناهج البحثية التالية:

الملاحظـــة

اتخذ ابن خلدون من الملاحظة الحسية أساسًا واضحًا في دراسته للظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية، ويتخذها في العادة مدخلاً لتعقب هذه الظواهر في بطون التاريخ،

ويجعل منها معيارًا لقياس صحة المسائل والاستنتاجات العقلية. فنجده ينكر ادعاء الفلاسفة في إسنادهم الموجودات كلها للعقل ويحاجهم في ذلك، ليس على أساس ديني فقط بل لمخالفته الواقع الملاحظ والمحسوس فيقول، «وأما البراهين التي يزعمونها على مدعياتهم في الموجودات ويعرضونها على معيار المنطق وقانونه فهي قاصرة وغير وافية بالغرض. أما ما كان منها في الموجودات الجسمانية ويسمونه العلم الطبيعي فوجه قصوره أن المطابقة بين تلك النتائج الذهنية التي تستخرج بالحدود والأقيسة كما في زعمهم وبين مافي الخارج غير يقيني، لأن تلك أحكام ذهنية كلية عامة، والموجودات الخارجية متشخصة بموادها. ولعل في المواد ما يمنع من مطابقة الذهني الكلي للخارجي الشخصي، اللهم إلا ما يشهد له الحس من ذلك، فدليله شهوده لا تلك البراهين» [١٢، ص ص١٢١٢-١٢١٣].

ويحرص ابن خلدون في مواطن عديدة في مقدمته على ترديد عبارة «الذي نحن شاهدوه» كإشارة صريحة لاعتماده على الملاحظة الحسية. ولعل هذا الاتجاه الواضح في منهج ابن خلدون جعل أحد الباحثين يرى فيه رائدًا للواقعية، لاعتماد منهجه على الملاحظة في تعامله مع الظواهر الاجتماعية [٢٢، ص٣٢٢].

ونرى تجسيدًا واضحًا لتطبيق هذه الطريقة في دراسة الظواهر التربوية عند ابن خلدون في الفصل المعنون «فصل في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه.» ففي هذا الفصل نجده يقدم وصفًا واقعيًّا قائمًا على ملاحظته المباشرة للطرق المستخدمة في تعليم الولدان القرآن الكريم في كل من المغرب، والأندلس، وأفريقية (تونس)، لكنه عند الانتقال للحديث عن الطريقة المستخدمة في تدريسه في المشرق العربي أوضح أن وصفه لها قائم على ما نقل إليه، وليس على مشاهدته. وفي ذلك إشارة واضحة لدقته كباحث من جهة، ولحرصه على التمييز بين الخبر المنقول والخبر المحسوس.

ولعل ما أفاد ابن خلدون كثيرًا في اعتماده على الملاحظة الحسية كثرة تنقلاته ورحلاته شرقًا وغربًا، وانخراطه في مهن ووظائف متعددة ومتنوعة، جعلته يعيش الواقع ويعايشه، إضافة إلى ما حباه الله به من قدرة على تصوير الواقع وإدراك العلاقات التي تربط عناصره والنتائج المترتبة على ذلك.

المنهج التاريخي

كان هدف ابن خلدون الأساسي من تأليفه كتابه المسمى اختصارًا بـ*تاريخ ابن خلدون* والذي تعتبر *المقدمة* جزءًا منه، هو أن يكون كتابًا في «التاريخ.» وكان باعثه في إنجاز ذلك العمل ما لاحظه من أخطاء في أعمال المؤرخين قبله. وكان منهجه الذي اختطه لنفسه في تأليف هذا الكتاب لتلافي ما وقع به غيره من أخطاء هو الوقوف على «طبائع العمران» من جهة واكتشاف «العوارض الذاتية» التي تلحق به من جهة أخرى [٧، ص٢٥٧].

ويميز ابن خلدون بين مستويين في كتابة التاريخ؛ أحدهما يقوم على مجرد الرصد والنقل للوقائع والأحداث، دون توجيه عناية تذكر لتحقيقها، والكشف عن أسبابها، وإمكان حدوثها على الوجه المنقول. أما المستوى الثاني، فإنه يتجاوز النهج الأول ويعمل على التحقق من مطابقة الوقائع والأحداث لمنطق الواقع والحدث. لذلك انتقد على المؤرخين قبله اقتصارهم على المستوى الأول في كتابة التاريخ، وفي ذلك يقول، «وأدوها إلينا كما سمعوها، ولم يلاحظوا أسباب الوقائع والأحوال ولم يراعوها، ولا رفضوا ترهات الأحاديث ولا دفعوها، فالتحقيق قليل، وطرف التنقيح في الغالب كليل» [١٢، ص٢٨٣].

ولأن التاريخ هو خبر عن الاجتماع الإنساني، فإن ابن خلدون يرى أنه عرضة للكذب والنقل غير الموضوعي. ويرجع ابن خلدون الأسباب المقتضية إلى ذلك إلى [١٢، ص ص٣٢٨-٣٢٩].

١ ـ التشيعات للآراء والمذاهب فمخامرة النفس تشيع لرأي أو نحلة يجعلها أقرب إلى تصديق ما يوافقها من أخبار، ويحول بين بصيرتها وبين الانتقاد والتمحيص.

٢ ـ الثقة في الناقلين، وعنده تمحيص ذلك باتباع منهج أهل الحديث في التعديل والتجريح.

٣ ـ الذهول عن المقاصد، حيث إن كثيراً من الناقلين لا يعرف القصد بما عاين أو سمع وينقل الخبر على ما في ظنه وتخمينه فيقع في الكذب.

٤ ـ توهم الصدق من طرف الناقل، وهذا التوهم أسبابه عديدة، وإنما يجيء في الأكثر من جهة الثقة بالناقلين.

٥ ـ الجهل بتطبيق الأحوال على الوقائع لأجل ما يداخلها من التلبيس والتصنيع.

٦ ـ تقرب الناس في الأكثر لأصحاب التجلة والمراتب بالثناء والمدح وتحسين الأحوال وإشاعة الذكر بذلك، فتستفيض الأخبار بها على غير حقيقة.

٧ ـ الجهل بطبائع الأحوال في العمران، وهذا السبب عنده متقدم على بقية الأسباب، لأنه يرى أن السامع إذا كان عارفًا بطبائع الحوادث والأحوال، أعانه ذلك في تمحيص الخبر على تمييز الصدق من الكذب.

٨ ـ وفي موضع آخر يضيف الذهول عن تبدل الأحوال في الأمم والأجيال بتبدل الأعصار ومرور الأيام.

ويتضح أن هذه الأسباب المقتضية لتطرق الكذب للخبر، ونقله على وجه مناف للحقيقة، والتي حددها ابن خلدون، لا تقتصر على الخبر التاريخي، وإنما تنسحب على كل خبر من غير اعتبار لزمن وقوعه. وفي هذا درس واضح للباحث في التربية المقارنة، خاصة عند اعتماده فيما يكتب على ما يكتبه أو ينقله الآخرون عن طبيعة التربية وخصائصها في بلادهم.

ونرى تطبيقًا واسعًا لهذا المنهج، في دراسة الظواهر التربوية، في الباب السادس من *المقدمة* والمعنون «في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه وما يعرض في ذلك كله من الأحوال

وفيه مقدمة ولواحق، » فنجده بعد أن يفرغ من تصنيف العلوم إلى صنفين: نقلية وعقلية، يتناول في التفصيل أصناف كل صنف منها وفروعه. فيبدأ بتناول ما يندرج تحت العلوم النقلية من فروع: علوم القرآن من القراءات والتفسير، وعلوم الحديث، وعلوم الفقه، وعلم الفرائض، وأصول الفقه وما يتعلق به من الجدل والخلافيات، وعلم الكلام، وعلم التصوف، وعلم تعبير الرؤيا، متحدثًا عن كل في فصل مستقل، مبينًا فيه التطور التاريخي لكل علم وأهم مباحثه ومسائله وأشهر أئمته، وأهم المراجع التي كتبت فيه، والحالة التي وصل إليها العلم في عصره [١٢، ص ص١٠٢٥ـ١١١٨].

ثم يمضي ابن خلدون في تناول العلوم العقلية أو علوم الفلسفة والحكمة، وما يندرج تحتها من فروع: العلوم العديدة، العلوم الهندسية، علم الهيئة، علم المنطق، علم الطبيعيات، علم الطب، الفلاحة، علم الإلهيات، علوم السحر والطلسمات، علم أسرار الحروف، وعلم الكيمياء. وسار في دراسته لها على المنهج نفسه الذي اتبعه في العلوم العقلية، لكنه يختتم حديثه عن تلك العلوم بفصول يعلق ويتحفظ بها حول بعض مسائل تلك العلوم العقلية وثمارها [١٢، ص ص١١١٨-١٢٣٤].

وما يجب ملاحظته أن ابن خلدون في تتبعه للتطور التاريخي لهذه العلوم، وخاصة العلوم العقلية، لم يقصر هذا التتبع على تطورها عند العرب، بل تعداها إلى غيرها من الأمم ذات الباع الطويل في هذه العلوم كالفرس والروم. وهو في رصده لتطورها لا يكتفي بمجرد الوصف بل يتخذ من النقد والتمحيص والتعليل والتفسير منهجًا له.

الاستقراء

اتخذ ابن خلدون من الاستقراء منهجًا للوصول إلى القواعد والقوانين التي تحكم الظواهر الاجتماعية. فهو يبدأ بجمع المعلومات والشواهد من الواقع الذي أتيح له الاحتكاك به، ومن بطون التاريخ، ثم يعمد إلى تصنيفها ومقارنتها، والوقوف على طبائعها، وعناصرها الذاتية، وصفاتها العارضة، ثم الانتهاء من هذا الاستقراء لتلك الأمور جميعًا، إلى استخلاص القانون أو القاعدة التي تحكم تلك الظاهرة أو الظواهر.

لكن الطريقة التي اتبعها ابن خلدون في عرض نتائج استقرائه، تقترب من الطريقة الاستنباطية، فنجده يبدأ غالبًا بوضع التعميم أو القانون الذي انتهى إليه كعنوان لأحد فصول مقدمته، ثم يأخذ في بيان الشواهد والبراهين التي استخلص منها هذا القانون أو التعميم. وكأنه في هذا يشبه ما يسير عليه علماء الهندسة المحدثون في الاستدلال على نظرياتهم، إذ يبدأون بذكر نص القانون أو النظرية، ويجعلونها عنوانًا للفصل، ثم يأخذون بعد ذلك في شرحها والبرهنة عليها، وبيان الحقائق التي قادتهم للوصول لتلك النظرية أو القانون.

ومن تطبيقات هذه الطريقة في دراسة الظواهر التربوية عند ابن خلدون، ما نجده في الفصل المعنون «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.» وفي عرض خطوات كيفية تطبيق هذه الطريقة في الفصل المذكور، يقدم العرقسوسي [٧، ص٢٨٤] التوضيح التالي:

١ - يتخذ ابن خلدون من نص أحد القوانين التي انتهى إليها عنوانًا لهذا الفصل وهو: «في أن العلوم إنما تكثر حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة.»

٢ - ثم يبدأ بالبرهنة على ذلك بالاستناد إلى نظرية سبق أن وضحها فيقول، «والسبب في ذلك: أن تعليم العلم، كما قدمناه، من جملة الصنائع.»

٣ - ثم يتبع ذلك بالتذكير بنص النظرية السابقة والبرهنة عليها فيقول في النص، «إن الصنائع إنما تكثر في الأمصار وعلى نسبة عمرانها في الكثرة والقلة والحضارة والترف تكون نسبة الصنائع في الجودة والكثرة.» ثم يردفها بالبرهان فيقول، «لأنه أمر زائد على المعاش، فمتي فضلت أعمال أهل العمران عن معاشهم، انصرفت إلى ما وراء المعاش من التصرف في خاصية الإنسان، وهو العلوم والصنائع.»

٤ - ثم يؤيد النظرية السابقة ببرهان عكسي يشير فيه لافتقاد العلم في القرى والأمصار غير المتحضرة، فيقول، «ومن تسوف بفطرته إلى العلم ممن نشأ في القرى والأمصار

غير المتمدنة فلا يجد فيها التعليم الذي هو صناعي لفقدان الصنائع في أهل البدو كما قدمناه، ولابد له في الرحلة في طلبه إلى الأمصار المستبحرة، شأن الصنائع كلها.»

٥ - ثم يقدم الوقائع التاريخية الملموسة لتأيد ما ذهب إليه، فيقول، «واعتبر ما قررناه بحال بغداد وقرطبة والقيروان والبصرة والكوفة، لما كثر عمرانها صدر الإسلام واستوت فيها الحضارة، كيف زخرت فيها بحار العلم، وتفننوا في اصطلاحات التعليم وأصناف العلوم، واستنباط المسائل والفنون، حتى أربوا على المتقدمين وفاتوا المتأخرين. ولما تناقص عمرانها وابذعر سكانها انطوى ذلك البساط بما عليه جملة، وفقد العلم بها والتعليم وانتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام.»

٦ - ولا يكتفي بالوقائع التاريخية بل يضيف الوقائع المعاصرة له، فيقول، «ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة من بلاد مصر لما أن عمرانها مستبحر وحضارتها مستحكمة منذ آلاف من السنين، فاستحكمت فيها الصنائع وتفننت، ومن جملتها تعليم العلم.»

المقارنــة

تمثل المقارنة ركنًا مهمًا من أركان المنهج عند ابن خلدون، فنجده يجعلها وسيلة أساسية لابد للباحث في وقائع العمران البشري أن يتوسلها لكشف العلة والأسباب. وهو في هذا يقول، «يحتاج صاحب هذا الفن إلى العلم بقواعد السياسة وطبائع الموجودات واختلاف الأمم والبقاع والأعصار في السير والأخلاق والعوائد والنحل والمذاهب وسائر الأحوال، والإحاطة بالحاضر من ذلك ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أو بون ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها والمختلف» [١٢، ص٣٢٠]. يشير هذا النص إلى أن المقارنة عند ابن خلدون تبدأ ببيان أوجه الشبه وأوجه الاختلاف مع بيان العلة في ذلك، وذلك هو تعريف المقارنة العلمية، الذي أخذ علماء التربية يتنبهون له منذ النصف الثاني من القرن العشرين، إذ وجدوا مجرد وضع الظاهرة الواحدة بجوار الأخرى قد يسمى «تجاورًا» ولكنه لا يعتبر مقارنة [٧، ص٢٧٩].

وتتفاوت وحدات المقارنة التي يستخدمها ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية. فتارة تتم المقارنة على مستوى الأمم والشعوب، وتارة على مستوى الأقاليم الكبيرة (الشرق مقابل الغرب)، وتارة على مستوى الأمصار، وتارة على مستوى الحواضر، وتارة على مستوى المذاهب الدينية، وتارة على مستوى الطرق التدريسية... إلخ.

ويعقد ابن خلدون مقارنات على المستوى الأفقي، وهي المقارنة الجغرافية، أي التي تتم على مستوى الأمصار والأقطار، ويعقد مقارنات على المستوى الشاقولي وهي المقارنة التاريخية، أي التي تتم على مستوى العصور والأزمنة. وفي مرات عديدة يجمع بين المستويين من المقارنة. وبذلك يكون ابن خلدون قد سبق إسحق كاندل في نظرته إلى المقارنة الجغرافية كعنصر مكمل للمقارنة التاريخية. كما سبق بدرو روسللو في تأكيده على أهمية الجمع بين المقارنة على المستوى الأفقي وعلى المستوى الشاقولي [٧، ص٦٩].

فهـو يقارن، مثلاً، بين التعليم في المشرق (بغداد والبصرة والكوفة وما وراء النهر والقاهرة) وبين التعليم في المغرب (الأندلس، والمغرب، وأفريقية.) ويوضح خطأ من علل ارتقاء التعليم بالمشرق عنه في المغرب بكمال عقول أهل المشرق عن عقول أهل المغرب. ويـبيّن أن السبب الرئيس في ذلك يرجع إلى اختلاف درجة التحضر واستحكام الحضارة والعمران في المشرق عنها في المغرب، على النحو الذي سبق تفسيره في معرض حديثه عن العوامل المؤثرة في الظواهر التربوية.

وفي الفصـل المعنـون «علم الفقه وما يتبعه من الفرائض» يقارن ابن خلدون بين المـذاهب الفقهية الشهيرة، من حيث درجة انتشارها ومكانه وأسباب ذلك. وبين كيف رسخت المـذاهب الأربعة: المالكي والشافعي والحنبلي والحنفي، بينما انحسرت مذاهب أخرى كمذهب داود الأصبهاني الظاهري)، ومذهب ابن حزم [١٢، ص ص١٠٤٥-١٠٥٩].

وفي فصل آخر بعنوان «في تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه،» يقارن فيه ابن خلدون اختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طريقة تدريسهم.

للقرآن الكريم للولدان في بداية تعليمهم، مبينًا انعكاس اختلاف الطرق على تحصيلهم العلمي وعلى تكوين ملكة اللسان العربي لديهم، على النحو الذي سبق توضيحه في موضع سابق في هذه الدراسة.

تعقيـــب

يتضح من العرض السابق أن هناك منهجًا علميًا واضحًا استخدمه ابن خلدون في دراسة الظواهر التربوية عبر الأمصار والآفاق، وعبر العصور والأزمنة. ويتألف هذا النهج من عدد من المناهج البحثية، تأتي في مقدمتها الملاحظة الحسية، والمنهج التاريخي، والمقارن، والاستقرائي، مع ملاحظة أنه في طريقة توظيفه لها في الدراسة قلما يستخدمها فرادى، بل السائد عنده استخدام أكثر من منهج لمعالجة الظاهرة موضع الدراسة.

ويرى العديدون أن ابن خلدون كان يتبع دائمًا المنهج العقلاني بخلفية دينية غير مغلقة. فهو ينزع لاتخاذ السببية الطبيعية مذهبًا يحدد به معالم التاريخ الاجتماعي الذي يدرس فيه الظاهرة الاجتماعية، غير أنه في هذه النزعة لم يكن متحررًا من نزعته الدينية أو متنكرًا لها، فنجده كثير الاستشهاد بالآيات القرآنية، على مدار معظم فصول مقدمته، للتدليل على صيرورة الوقائع التاريخية بما يتفق مع التفسير القرآني [٦، ص ص١٦-١٧]. إلا أن البعض تنبه إلى أن رؤية ابن خلدون الدينية لا تتطابق بصورة كلية مع المعطيات القرآنية في بعض التفسيرات [٢٣، ص١٣].

وهناك فريق آخر له رأي مغاير للرأي السابق. وأصحاب هذا الرأي يعتقدون أن ابن خلدون في تفسيره للظواهر الاجتماعية وحركة التاريخ كان متحررًا من القيود الفكرية العقائدية، ولم يكن لاستشهاداته القرآنية علاقة جوهرية بتدليله، وإنما لمجرد تملق للقراء، ودرعًا يتقي بها خطر السلفية المتشددة التي كانت آخذة بخناقه. ومن أنصار هذا الادعاء في الغرب المستشرق الألماني فون فيسندنك Von Wesendonk والأستاذ الأمريكي ناتانيل شميث N. Shmidt [٢٣، ص٦]. ومن أنصاره في الشرق محمد الهاشمي ومحمد جواد رضا [٢٤، ص ص١٩٢-١٩٥]. والباحث لا يتفق مع أصحاب هذا الرأي، وإنما يؤيد ما

ذهب إليه أصحاب الرأي الأول، لأن ذلك مالمسه الباحث، إلى حد كبير، خلال دراسته *للمقدمة*.

ومن القواعد المنهجية العامة التي انتهجها ابن خلدون، ونصح الباحثين الالتزام بها: الشك المنهجي والموضوعية. ففي حثه للباحث على الحذر والشك يقول، «فلا تثقن بما يلقى إليك من ذلك، وتأمل الأخبار واعرضها على القوانين الصحيحة يقع لك تمحيصها بأحسن وجه» [١٢، ص٢٩٩]. ويذهب ابن خلدون في مطالبته الباحث إلى ضرورة مراعاة الموضوعية في كشفه عن القوانين، ومحاسبة النفس، لأن الوقوع في تحريفها الناجم عن عدم الدقة والإهمال مدعاة لسخط الله، لكونها تعبر عن سنن الله وآياته، والعبث بها يجلب لصاحبه الضلال، لسلوكه الذي يصوره ابن خلدون بقوله، «وما ذلك إلا لولوع النفس بالغرائب، وسهولة التجاوز على اللسان، والغفلة على المتعقب والمنتقد، حتى لا يحاسب نفسه على خطأ ولا عمد، ولا يطالبها في الخبر بتوسط ولا عدالة، ويراجعها إلى بحث وتفتيش، فيرسل عنانه، ويسيم في مراتع الكذب لسانه، ويتخذ آيات الله هزوًا، ويشتري لهو الحديث ليضل عن سبيل الله، وحسبك بها صفقة خاسرة» [١٢، ص٢٩٥].

ولعل ما يجب التنويه به في هذا المقام أن ابن خلدون يمتلك أبرز مقومات الباحث في التربية المقارنة وهي «الموسوعية» [٣، ص١٠١]. فالقارىء *لمقدمة ابن خلدون* يندهش من ثقافته الواسعة وعلمه الغزير في شتى فنون المعرفة وعلومها، فهو لم يترك علمًا معروفًا في عصره إلا عالجه في مقدمته معالجة المؤرخ القدير والناقد البصير، ساعده في ذلك ما وهبه الله له من ألمعية وذكاء وصبر وجلد. كما أتاحت له كثرة تنقلاته الشخصية، وتطوافه في الشرق والغرب وعمله في التعليم، أن يدرس ويقارن بنفسه الظواهر التربوية في ظروف ومناطق مختلفة، وأن تجعل منه باحثًا متميزًا في حقل التربية المقارنة.

الانتقادات التي توجَّه لابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية

إن وفاءنا لابن خلدون، وإحلاله المكانة المرموقة في تراثنا المجيد، يجب ألا يوقعنا في دائرة المبالغة والتعميم، فهناك الكثير من الثغرات التي يمكن للنقد أن يتسرب منها، سواء

على مستوى المقدمة كلها أو على مستوى دراسته للظواهر التربوية بها، لأنه ما من فكر بشري إلا معرض للخطأ والنقص. ولعل أبرز الانتقادات والمآخذ، في هذا المقام، والتي تنبه لبعضها الدارسون، ما يأتي:

١ - أنه يلحق الظاهرة التربوية بالظواهر الاجتماعية، وأصبح يطبق عليها قانونًا واحدًا. فهو لم ير في صناعة العلم والتعليم سوى أنهما مظهر طبيعي من مظاهر المجتمع في تطوره ونموه. فإذا ازدهر العمران كان طبيعيًا أن تزدهر فيه الصنائع على اختلاف أنواعها، ومنها صناعة العلم والتعليم، والعكس عنده صحيح، أي، إذا أصاب المجتمع الانحطاط، أو أصاب الدولة الهرم، كان لزامًا على تلك الصنائع أن يصيبها الهرم والانحلال. فهو لا يعتقد بخصوصية الظاهرة التربوية، واستقلاليتها عن الظاهرة الاجتماعية، بل هي تابعة لها ومحكومة بقوانينها.

غير أن شواهد التاريخ والواقع لا تؤيد ما ذهب إليه ابن خلدون تمامًا، كما أنها لا تنفيه. إذ طالما حدث ازدهار فكري خلال الانهيار السياسي والاجتماعي عند كثير من الدول، كما حدث في القرن الرابع الهجري في أواخر أيام الدولة العباسية، وما حصل قبيل الثورة الفرنسية [٦، ص١٢٨].

٢ - أن العديد من ملاحظاته واستنتاجاته صاغها على أنها قوانين أو تعميمات عامة، وواقع الأمر أنها مجرد فرضية، قد تصلح لتفسير بعض الحالات الجزئية، لكنها لا تصل لحد الإطلاق الذي يجعل منها قانونًا ومبدأً عامًا، وصالحًا للتطبيق في كل زمان ومكان. من ذلك تعميماته التي جاءت كعناوين لفصول في مقدمته، ومنها قوله، «أن العلماء من بين البشر أبعد عن السياسة ومذاهبها،» «أن كثرة التأليف في العلوم عائقة في التحصيل،» «أن العرب أبعد الناس عن الصنائع.»

٣ - ذهابه بعيدًا في تقدير أثر العوامل الجغرافية على حياة الشعوب والأفراد، خاصة سكان الأقاليم المنحرفة كالسودان والحبشة، إلى الحد الذي يجعل منه رائدًا للحتمية

الجغـرافية. فنجـده — على النحـو الـذي سبق توضيحـه عند الحديث عن أثر العوامل الجغرافية — يقول في وصف حال سكان هذه الأقاليم إن أخلاقهم قريبة من خلق الحيوان، وإن الدين مجهول عندهم، والعلم مفقود بينهم، ثم يأتي لتحديد السبب وراء ذلك فيقول، «والسبب في ذلك أنهم لبعدهم عن الاعتدال يقرب عرض أمزجتهم وأخلاقهم من عرض الحيوانات العجم، ويبعدون عن الإنسانية بمقدار ذلك» [١٢، ص٣٨٨].

وهنـا نجد أيضًا أن شواهد التاريخ المعاصر لا تؤيد ما ذهب إليه ابن خلدون في حتميته الجغرافية، وحكمه على شعوب الأقاليم المنحرفة وأفرادها. حيث نجد الآن، ورغم استمرارية العوامل الجغرافية والمناخية في هذه الأقاليم التي سماها ابن خلدون منحرفة، أن قطاعًا كبيرًا من تلك الأقاليم انتشرت فيه صناعة العلم والتعليم، وترقت أخلاق ساكنيه وأمزجتهم، واعتنقوا مختلف الأديان. فأين هم الآن من حتمية ابن خلدون، التي صادرت قدرتهم على الترقي والعلم مادامت تلك الظروف المناخية والجغرافية تحكمهم.

٤ ـ أن ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية، لم يعر اهتمامًا يذكر «لكم» تلك الـظواهـر، أي أنه لم يقدم وصفًا بلغة الأرقام لمختلف مظاهر التربية والتعليم للحواضر والأمصار والأقاليم والأمم التي تحدث عنها في مقدمته. فالقارىء لا يجد عنده إحصائيات تربوية عن عدد المدارس أو المؤسسات العلمية بشكل العموم، أو عن عدد الملتحقين بها أو عن عدد مدرسيهـا، وما شابه ذلك من أمور، اللهم إلا إشارات عابرة وردت عن عدد سنوات الإقامة في بعض المدارس، أو إشارات بكلمات مبهمة تدل على عدد الطلاب والمدرسين.

ويتفق البـاحث مع ما ذهب إليه البعض في تبرير ذلـك الافتقـار إلى الأرقـام والإحصائيات في *مقدمة ابن خلدون*، إلى أن الدول في عصره لم تكن تهتم بالإحصاء إجمالاً حتى تهتم بالإحصاء التربوي على وجه الخصوص [٧، ص٢٨٨].

٥ ـ ينتقد البعض طريقة ابن خلدون الاستقرائية، ويصفها بالتعسف والتلفيق، وحجتهم في ذلـك أنه لم يعمد إلى الاستقراء ليستخلص منه النتائج، بل إنه كان يضع

النتائج أولاً ثم يلجأ بعد ذلك إلى استقراء الحوادث والوقائع للتدليل على صحتها، بناء على مقـدمات سبق تقريرها، وعلى الاستشهاد بحوادث منتقاة من التاريخ انتقاءً لا يخلو من الـتعسف في بعض الأحيان. وعليه يرون أن منهـج ابن خلدون لاهـو بالاستقـرائي التجـريبي، ولاهـو بالاستنباطي المحض، بل هو مزيج منهما [٢٢، ص٣١٥]. ولكن البعض يدافع عن ابن خلدون فيما يتعلق بوضعه لنص القانون أو النتيجة التي ينتهي إليها في بداية الفصل، بأن ذلك الأمر متعلق بطريقة العرض، كما يفعل أصحاب علم الهندسة على النحو الذي أوضحنا سابقًا. وإن كان الباحث يرى أن هذا الرأي الأخير يدفع بعض التهمة عن ابن خلدون، ويبقى الجزء الآخر منها قائمًا.

٦ ـ هناك انتقاد عام آخر ساقه العديد من المهتمين في دراسة مقدمة ابن خلدون وتاريخه، فحواه أنه رغم أن منهجية البحث وقواعده التي أتبعها ابن خلدون في مقدمته كانت سليمـة على المستوى النظري، إلا أنه لم يستطع على مستوى التطبيق الالتزام بها في كل الأحوال [٢٥، ص٥٥].

الخاتمـــة

لقد جاءت هذه الدراسة المنهجية محاولة لإبراز إسهامات العلامة العربي ابن خلدون على مستوى التربية المقارنة وتحليلها، حيث إن مثل هذا العمل لم ينل ما يستحقه من الإبراز والدراسة رغم تميزه وريادته، فأتت تلك الدراسة كخطوة في طريق استكمال ذلك النقص.

ولعل أبرز النتائج التي خلصت إليها هذه الدراسة، من جراء إبرازها لإسهامات ابن خلدون في حقل التربية المقارنة وتحليلها، ومقارنتها بموضوع ومسائل وأهداف ومنهج ما اصطلح على تسميته حديثًا «بعلم التربية المقارنة» من خلال ما جاء به رواده وعلماؤه، نجد التالي:

١ ـ أن ابن خلدون درس العديد من المسائل والقضايا المتعلقة بالظواهر التربوية من منـظور التربية المقارنة وموضعها، حيث إنه قدم وصفًا تحليليًا مقارنًا للحالة التعليمية في

مختلف الأمصار والمناطق الإسلامية في عصره، علاوة على تناوله لتلك الحالة في عدد من الأمصار غير الإسلامية.

٢ ـ أن ابن خلدون يرفض التفسير الأحادي للظواهر الاجتماعية بما فيها الظواهر التربوية التي يلحقها بها. حيث إتضح أن لديه وعيًا واضحًا بأن هناك قوى وعوامل عديدة تؤثر في الظاهرة التربوية أو بصناعة العلم والتعليم على حد تعبيره. هذه القوى والعوامل أمكن تحديدها بالتالي: العوامل الجغرافية، والاقتصادية والمعاشية، والدينية، والسياسية، ودرجة التحضر، وتوافر سند العلم والتعليم واتصاله، والرحلة في طلبه، ودرجة الطلب عليه، ووقف الأوقاف على طالب العلم ومعلمه. وعليه فإنه سبق رواد التربية المقارنة وعلماءها من أمثال سادلر وكاندل وهانز القائلين بضرورة دراسة الظواهر التربوية من خلال القوى والعوامل التي أنتجتها.

٣ ـ أن ابن خلدون في نهجه المتمثل في دراسة الظواهر الاجتماعية من منطلق كونها محكومة في سيرها بقوانين تشبه ما عداها من الظواهر الطبيعية، كان غير مسبوق من علماء التربية المقارنة أمثال جورج بيريداي وبرايان هولمز القائلين بخضوع الظواهر الاجتماعية لقوانين موضوعية، وبالتالي يجب أن ينصب العمل النهائي للتربية المقارنة في الكشف عن هذه القوانين، بل إنه في هذا النهج كان سابقًا أيضًا لجميع علماء العلوم الاجتماعية، الذين نادوا بذلك قبل علماء التربية المقارنة أمثال مؤسس علم الاجتماع الحديث أوجست كونت.

٤ ـ أن ابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية نهج نهجًا علميًا واضحًا، يقوم على استخدام عدد من المناهج البحثية هي: الملاحظة الحسية، والمنهج التاريخي، والمقارن، والاستقرائي. فهو بصفة العموم يستخدم المنهج العقلاني بخلفية دينية غير مغلقة.

٥ ـ أن هناك عددًا من المآخذ التي يمكن توجيهها لابن خلدون في دراسته للظواهر التربوية، أبرزها: إلحاقه الظاهرة التربوية بالظاهرة الاجتماعية وتطبيقه قانونًا واحدًا عليهما، ووضعه لبعض ملاحظاته واستنتاجاته على شكل قوانين وتعميمات عامة، وهي في واقع الأمر

لا تخرج عن كونها مجرد فرضيات لا تصل في تفسيرها للظواهر إلى درجة القانون أو التعميم العـام، وذهابه بعيدًا في تقدير أثر العوامل الجغرافية في تحديد حياة الشعوب والأفراد في الأقاليم المنحرفة، وأنه لم يقدم للظواهر التربوية في عصره وصفًا كميًا.

ولعلنا في نهاية المطاف، ورغم بعض المآخذ على ابن خلدون، وتأسيسًا على ما تم إبـرازه وتحليله من إسهـامـات وسبق وريادة في مجال الـتربية المقـارنة، نستطيع أن نقول — وبشيء من الثقـة — إن العـلامة ابن خلدون يعتبر، بالعديد من المقاييس رائدًا بل ويمكن القول بأنه مؤسس لعلم التربية المقارنة.

وختامًا يأمل الباحث أن يكون قد وفِّق في تحقيق أهداف دراسته، فإن قصر فعذره أنها محاولـة متشعبة وصعبة التحقيق، لم يمهد قبلها الطريق بما فيه الكفاية. كما أن ثقته بالقارىء أن يصلح ما وقع فيه من قصور أو خطأ، وأن يمده بما يعن له من ملاحظات ليتم تلافيها مستقبلاً.

تمت وبالله وحده التوفيق.

المراجـــــــع

[١] Fraser, Stewart E., and William W. Brickman, eds. *A History of International and Comparative Education.* Glenview, Ill.: Scott, Foresman and Company, 1968.

[٢] أبو العنين، علي خليل. *المنهج التاريخي في التربية الإسلامية*. المدينة المنورة: مكتبة إبراهيم حلبي، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[٣] عبـود، عبـدالغني. *الأيديولـوجيا والـتربية: مدخل لدراسة التربية المقارنة*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.

[٤] بانبيلة، حسين عبدالله. *ابن خلدون وتراثه التربوي*. بيروت: دار الكتاب العربي، ١٤٠٤هـ/١٩٨٤م.

[٥] وافي، علي عبـدالـواحد. «تمهيد لمقدمة ابن خلدون،» في: عبدالرحمن بن خلدون، *مقدمة ابن خلدون*. الجزء الأول. تحقيق علي عبدالواحد وافي. ط٣. القاهرة: دار نهضة مصر، د. ت.

[٦] غالب، مصطفى. *ابن خلدون*. بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٩٨٨م.

[٧] عرقسوسي، محمد خير. *الموازنة في أصول التربية المقارنة*. دمشق: مكتبة الخافقين، ١٩٧٩م.

[٨] النقيب، عبدالرحمن. «نماذج من مناهج البحث التربوي عند المسلمين.» *مجلة جامعة الملك عبدالعزيز للعلوم التربوية*، م٣ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ص ص ٣٧٣ - ٣٩٦.

[٩] هانز، نيقولاس. *التربية المقارنة*. ترجمة يوسف ميخائيل أسعد. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٦٦م.

[١٠] مرسي، محمد منير. *المرجع في التربية المقارنة*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨١م.

[١١] Good, Carter V. *Dictionary of Education*. 3rd. ed New York: Mc Graw-Hill, 1973.

[١٢] ابن خلدون، عبدالرحمن. *مقدمة ابن خلدون*. تحقيق علي عبدالواحد وافي. ط٣. القاهرة: دار نهضة مصر، د. ت.

[١٣] سمعان، وهيب. *دراسات في التربية المقارنة*. ط٣. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٤م.

[١٤] إبراهيم، فتحية محمد، ومصطفى الشنواني. *الثقافة والبيئة*. الرياض: دار المريخ، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[١٥] كراتشكو فسكي، إغناطيوس. *تاريخ الأدب الجغرافي العربي*. جـ١، ترجمة صلاح الدين هاشم. القاهرة: جامعة الدول العربية، ١٩٦١م.

[١٦] باتسييفا، سفتيلانا. *العمران البشري في مقدمة ابن خلدون*. ترجمة رضوان إبراهيم. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٦م.

[١٧] شريط، عبدالله. «نظرية التطور عند ابن خلدون.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، *ابن خلدون والفكر العربي المعاصر*. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م.

[١٨] خليل، عماد الدين. *ابن خلدون إسلاميًا*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٩] هاربسون، فردريك، وتشارلز مايرز. *التعليم والقوى البشرية والنمو الاقتصادي*. ترجمة إبراهيم حافظ. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٦٦م.

[٢٠] صبيح، نبيل أحمد عامر وآخرون. *مقدمة في التربية المقارنة*. القاهرة: د. ن.، ١٩٨٨م.

[٢١] King, Edmund J. *Other Schools and Ours*. 5th. ed. London: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

[٢٢] غانم، عبدالله عبدالغني. *الرواد المسلمون*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠هـ.

[٢٣] خليل، عماد الدين. «ابن خلدون.» في: من أعلام التربية العربية الإسلامية، جـ٤. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م، ص ص١٢١-١٤٩.

[٢٤] رضا، محمد جواد. *الفكر التربوي الإسلامي*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٨٠م.

[٢٥] الطالبي، محمد. «منهجية ابن خلدون التاريخية.» المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. *ابن خلدون والفكر العربية المعاصر*. تونس: الدار العربية للكتاب، ١٩٨٢م، ص ص٢٥-٢٦٦.

The Contributions of Ibn Khaldun in Comparative Education

Mahroos A.I. Ghaban
Assistant Professor, Department of Islamic and Comparative Education, College of Education, King Abdulaziz University, Madinah Munawwarah, Saudi Arabia

Abstract. This study aimed to highlight and analyze contributions of Ibn Khaldun in the field of comparative education, and to determine the extent of his precedence in this field through the comparison of his work with that of the comparative educationists. The result of the study showed that not only did he examine the subject and matters of comparative eduction but he also approached them, in some parts, in an unrivaled way. In studying educational phenomena, he did not limit himself to mere description or comparison, but he tried to discover the rules behind them. Thus, he exceeded modern comparative educationists, such G. Bereday and B. Holmes. The study also showed that Ibn Khàldun had a concrete awareness that there were different factors influencing and shaping educational phenomena. In coming up with that he also exceeded the modern comparative educationists who lately pointed out the importance of studying educational systems through such factors. Finally, the study came up with the conclusion that Ibn Khaldun deserves, in many ways, to be considered as an outstanding comparative educationist, if not the establisher of the science of comparative education.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٧٣-٣٩٠ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) حسب الجنس

عبدالله بن علي القاطعي
أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية،
جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. بدأ الاهتمام بدراسة التحيز في الاختبارات النفسية في النصف الأخير من هذا القرن، نظرًا لاعتبارات إنسانية. إذ نجد أن بواكير دراسة التحيز ركزت على مفهوم العدالة الثقافية للاختبارات. وامتد هذا الاهتمام إلى دراسة التحيز في بنود الاختبار، فاعتبر جزءًا من الأساسيات التي ينبغي التقصي عنها أثناء بناء الاختبار.

وقد درس كثير من الباحثين مفهوم التحيز العرقي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، إلا أن أحدًا لم يتناول التحيز الجنسي لهذا الاختبار على الرغم من أهميته. لذا فإن هذه الدراسة تهدف إلى التحري عن تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) تبعًا لمتغير الجنس.

وتمثل عينة التقنين لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) عينة البحث. وقد تضمنت عينة التقنين ٥٥٠ طفلاً و٥٥٠ طفلة بواقع ٥٠ طفلاً و٥٠ طفلة في كل مرحلة عمرية من المراحل الإحدى عشرة (٦ - ١٦ سنة). أما الأسلوب الإحصائي المستخدم، فهو كميلي كاي تربيع نظرًا لاعتبارات نظرية وعملية.

وأظهرت نتائج البحث أن نسبة البنود المتحيزة تبعًا لمتغير الجنس في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل لم تكن عالية، وأن البنود المتحيزة موزعة بالتساوي تقريبًا بين الجنسين. أي أن عدد البنود المتحيزة لصالح البنين يساوي تقريبًا عدد البنود المتحيزة لصالح البنات. وعليه فإن تأثير التحيز على الاختبار الكلي ليس ذا قيمة. وقد أكدت هذه النظرة نتائج الدراسة الارتباطية لصعوبة البنود لكل من البنين والبنات.

مقدمـة

بدأ توجه البحوث نحو الدراسة الجادة لمفهوم تحيز بنود الاختبار بدراسة قام بها Eells وزملاؤه عام ١٩٦١م عن تحيز بنود الاختبار [١، ص ٢١٤]. ومنذ ذلك الحين بدأ الاهتمام بمفهوم التحيز من الجمعيات العلمية الأمريكية وآثاره على سلامة التصنيف أو الانتقاء.

وقد انقسمت دراسة التحيز إلى قسمين رئيسين، ركز أحدهما على عدالة الاختبار في علاقته بمحك معين (أي عدم اختلاف قدرة الاختبار على التنبؤ بأداء مجموعات مختلفة من المجتمع)، وركز ثانيهما على طبيعة الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاختبار (أي عدم اختلاف الإجابة عن السؤال تبعًا لاختلاف المجموعات).

ونظرًا لتعدد مجالات التحيز ونظرة الباحثين لهذا المفهوم، فإنه ليس بالإمكان إعطاء تعريف واحد للتحيز، والمتقصي لدراسات التحيز يواجه بعدد من التعريفات التي لا يمكن قبول بعضها ورفض بعضها الآخر. بيد أن صعوبة الحصول على تعريف عام أو شامل للتحيز تعود إلى «ذلك التفاعل المعقد بين كيفية قياس اختبار ما وضع لقياسه وما إذا كان محتوى الاختبار مناسبًا لاستخدام معين» [٢، ص٣١٨].

بيد أنه بالإمكان القول بأن التحيز بصوره المختلفة يعود إلى تفضيل مجموعة دون أخرى ليس بناءً على الخصائص التي يقيسها أو يفترض أن يقيسها الاختبار، وإنما بناء على جوانب ليست ذات علاقة بالسمة المقاسة. وهذه النظرة الشاملة لمفهوم التحيز يمكن أن يدرج تحتها مفهوم التحيز في الاختيار (تحيز الاختبار) ومفهوم التحيز في الاستجابة (تحيز البنود).

التحيز في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل

انقسمت دراسات التحيز لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل إلى قسمين رئيسين، أحدهما تناول التحيز الكلي للاختبار لمجموعات عرقية مختلفة؛ وثانيهما تناول تحيز البنود في بعض الاختبارات الفرعية أو كلها. ونظرًا لكون الدراسة الحالية منصبة على دراسة تحيز بنود

الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، فسيقتصر العرض هنا للدراسات التي اهتمت بتحيز البنود.

فقد درس كل من Oakland and Feigenbaum تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (WISC-R) على عينة من الأطفال الأنجلوساكسون والزنوج وذوي الأصول المكسيكية. وقد استخدما معاملات الصعوبة والتمييز كأساس للمقارنة (متغيرات تابعة). ووجدا ـ من خلال استخدام تحليل التباين ـ أن المجموعات العرقية الثلاث لا تختلف سوى في معاملات الصعوبة. كما أنه لا يوجد نمط معين من الاختلاف يمكن إرجاعه إلى تحيز الاختبار. وقد خلصا إلى القول «بأن الاختلاف في الصعوبة، قد يكون راجعًا إلى الاختلاف في القدرة العامة» [٣، ص٩٧٢].

وكذلك درس Sandoval تحيز بنود WISC-R على عينة من الأصول العرقية الثلاثة التي ورد ذكرها في الدراسة السابقة. وقد عرِّف التحيز على أنه التفاعل بين البند والمجموعة، واستخدم بذلك تحليل التباين المتعدد (MANOVA). وقد أظهرت النتائج أن ٨٠ بندًا من الاختبار الكلي تختلف فيها الصعوبة اختلافًا دالًّا إحصائيًّا لصالح الأنجلوساكسونيين، أي أنها أقل صعوبة للأطفال الأنجلوساكسونيين منها للأطفال الزنوج. كذلك فإن ٧٦ بندًا من الاختبار الكلي كانت صعوبتها أقل للأنجلوساكسونيين منها لذوي الأصول المكسيكية [٤، ص٩٢٣].

أما Meile، فقد درس تحيز بنود اختبار WISC-R على عينة من الأطفال الأنجلوساكسونيين والأطفال الزنوج. وعُرِّف التحيز على أنه التفاعل بين البند والعرق. وقد أظهرت النتائج أن التفاعلات دالة إحصائيًّا لكل الاختبارات الفرعية. بيد أن التفاعلات لم تفسر سوى ٥٪ من التباين العام. وقد لاحظ Miele في بعض التحليلات الإضافية أن البنود الأكثر تمييزًا داخل كل مجموعة عرقية، هي البنود نفسها الأكثر تمييزًا بين المجموعات العرقية. وهذا بالتالي جعل Miele يقول إن الاختلاف قد يكون ناتجًا عن الفروق في النضج العقلي وليس عن تحيز بنود الاختبار [٥، ص١٦٢].

وتـزيد مصـداقية التفسـير البـديل الـذي قال به Miele على طبيعـة الفـروق بين المجموعتين حين يؤخذ في الحسبان ما أثير من جدل حول مصداقية استخدام تحليل التباين في دراسة تحيز البنود. إذ نجد أن Hunter [٦] يعتبر شواهد التحيز الناتجة عن التفاعل بين البند والاختبار غير معبرة عن التحيز بقدر ما هي معبرة عن اختلاف مستويات القدرة بين المجموعات المقارنة. كذلك فإن Cotter and Berk [٧] أشارا إلى صعوبة القول بأن الفروق الناتجة عن التفاعل بين البند والمجموعة ناتجة إما عن تحيز البند أو اختلاف مستويات القدرة.

أمـا حين درس Camilli and Shepard مصـداقية استخـدام تحليل التباين لدراسة التحيز ـ من خلال دراسة تمثلية simulated study ـ فقد وجدا أن تحليل التباين قد لا يظهر التحيز عندما يكون موجودًا أصلاً، كما أنه في المقابل يظهر بعض البنود على أنها متحيزة في الوقت الذي لا يكون هذا صحيحًا، نظرًا لكون التحيز مرتبطا بأثر المتغيرات main effects وليس بالتفاعل بينها. وعليه فإنهما خلصا إلى القول بأن «دراسات التحيز الموجودة والمبنية على تحليل التباين ينبغي إلغاؤها. كما أن تحليل التباين ينبغي عدم التوصية باعتباره طريقة من طرق دراسة التحيز حتى ولو كان هذا في مراحل الغربلة الأولية للبنود» [٨، ص٩٨].

وقد يكون من الأفضل ـ في ضوء النقد الآنف لطريقة تحليل التباين ـ النظر إلى نتائج الدراسات السابقة نظرة الشك لاعتمادها على طريقة تحليل التباين لدراسة تحيز البنود.

أمـا Mishra ، فقد درست تحيز بنود بعض الاختبارات الفرعية من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل على عينة من الهنود الحمر والأنجلوساكسونيين. بيد أن الباحثة عرفت التحيز من خلال مفهوم التفاعل، واستخدمت الإحصائي «ل» تربيع likelihood chi-square (L^2) للتعـرف على البنـود المتحيزة (العـرق × القـدرة × الدرجة) في كل من المعلومات والمتشابهات والمفردات. وأظهرت النتائج أن خمسة بنود من اختبارات المعلومات، وأربعة بنود من المتشابهات، وستة بنود من المفردات كانت متحيزة بناء على نتائج «ل» تربيع. لكن الباحثة تحفظت على مصداقية النتائج نظرًا لكون مجموعة الهنود أخذت من عائلات

ذات مستوى اجتماعي منخفض. وعليه فإن النتائج ينبغي ألا تفسر على أنها دعوة «لحذف هذه البنود من الاختبار» [٩، ص٤٦٣].

ونظرًا لأن دراسة Mishra اقتصرت على ثلاثة اختبارات فرعية من الجانب اللفظي لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل، فإنه لا يمكن اعتبارها دراسة متكاملة لجوانب التحيز لبنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

ولم تقتصر دراسة التحيز على الجوانب الموضوعية، بل تناولت أيضًا الطرق التقديرية وفاعليتها في التعرف على التحيز في بنود الاختبار. فنجد أن كثيرًا من نقاد اختبار وكسلر ينظرون إلى البند السادس من اختبار الفهم على أنه خير مثال للبنود المتحيزة ضد الزنوج (البند السادس: ماذا تفعل لو أن طفلاً «طفلة» أصغر منك ضربتك)؟ إذ إن الإجابة المنطقية للطفل الزنجي هي «أضربه» بينما تعد هذه الإجابة خاطئة. أما الإجابة الصحيحة والمتمثلة في «عدم مضاربته،» فإنها تعد كارثة في الوسط الاجتماعي الزنجي [١٠، ص٥٠٢]. ويشير كل من Jensen [١١] و Miele [٥] و Reynold and Kaiser [١٠] إلى أن هذا الادعاء لم تدعمه النتائج الإمبريقية. إذ أظهرت النتائج أن البند المشار إليه أقل صعوبة للزنوج منه للأنجلوساكسن. فقد كانت رتبته من حيث السهولة للزنوج ٤٢ وللأنجلوساكسن ٤٧ [١١، ص ٥٥٤].

وتؤكد دراسة Sandoval and Miille التوجه السابق حين درست دقة الطريقة الحكمية في التعرف على البنود الصعبة في اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل للأصول العرقية الثلاثة (الأنجلوساكسن والزنجي والمكسيكي). فقد اختار الباحثان عددًا من البنود التي صنفت بالطرق الإحصائية على أنها صعبة إما للزنوج أو لذوي الأصول المكسيكية، كما اختارا عددًا آخر من البنود التي كانت صعوبتها متساوية لكل الأصول العرقية الثلاثة. وقد طلب من مجموعة المحكمين أن يقرأوا كل بند ويقرروا ما إذا كان البند أسهل لأطفال الأقليات مقارنة بأطفال الأكثرية؛ أو أنه أسهل لأطفال الأكثرية مقارنة بأطفال الأقليات؛ أو أن سهولته متساوية لكل الفئات. وقد أظهرت النتائج أن المحكمين لم يستطيعوا التمييز

بين البنـود الصعبة لفئة دون أخرى وبين البنود التي تعد صعوبتها متساوية لكل الفئات [١٢، ص٢٤٢].

هدف الدراسة وأهميتها

ينظر بعض الباحثين إلى مفهوم التحيز على أنه نوع من عدم صدق الاختبار [١٣؛ ١٤]، كما أن البعض الآخر ينظر إليه على أنه جزء من الاختبار [١٥]. فالتحيز كما يراه Shepard خاصية متـأصلة في الاختبار، بينما الصدق خاصية مرتبطة باستخدام الاختبار [١٥، ص١٠]. وهذا الفصل الدقيق بين مفهومي التحيز والصدق يهدف إلى إحداث نوع من الأولويات. إذ إنه حين ينظر للتحيز على أنه مرتبط بجوهر الاختبار فإن ذلك يعني حتمية دراسـة تحيز البنـود في الـوقت نفسـه الـذي يدرس فيه خصـائصها الإحصائية الأخرى (كالصعوبة والتمييز مثلاً).

لذا فإن دراسـة تحيز بنـود الاختبار تعد ضرورية لكل الاختبارات النفسية [١٦؛ ١٧]. فهي مهمة لمعدي الاختبارات لما يترتب عليها من أمور مرتبطة بصدق البنود وعدلها الثقافي [١، ص٢١٤]. ولذلك نجد أن الاهتمام بمفهوم التحيز لم يقتصر على الجوانب العرقية في الوقت الحاضر، بل تعداه ليشمل الجوانب المرتبطة بالجنس، أي الاختلافات بين البنين والبنات [١٧]. وعلى الرغم من أهمية دراسة التحيز الناتج عن اختلاف الجنس، إلا أن هذا المجال لم يحظ بالعناية الكافية [١٨]، ولهذا نجد أن .Wilson et al يقولون إن «هناك ندرة في البحوث التي أجريت لدراسة التحيز الناتج عن الجنس مقارنة بالتحيز الناتج عن العرق» [١٧، ص٢٨٩].

وبما أن أغلب دراسات التحيز لبنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل استخدمت طرقًا إحصائية مشكوكًا في صحتها ـ في أفضل الأحوال ـ ونظرًا لقلة دراسات التحيز المبنية على متغير الجنس، ولكون دراسة التحيز تعد مطلبًا أساسيًا لأي اختبار جديد، فإن الدراسة الحالية تحاول التعرف على تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) للبنين والبنات وذلك عن طريق الإجابة عن السؤال التالي: هل تختلف احتمالية الإجابة

الصحيحة عن كل بند من بنود الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تبعًا لاختلاف الجنس؟

الطريقة الإحصائية المستخدمة

رُبط مفهوم التحيز باختلاف خصائص البند تبعًا لاختلاف المجموعات المقارنة [١٥]. أما مفهوم عدم التحيز، فإنه عرف على النحو التالي:

يُعد البند غير متحيز إذا كانت نسبة الإجابة الصحيحة للفئة الأولى (بنات مثلاً) مساوية لنسبة الإجابة الصحيحة للفئة الثانية (بنين) عن البند، شريطة تساوي درجاتهم في الاختبار الذي يحتوي البند [١٩، ص٢].

ويعتبر Camilli X^2 مناسبًا للدراسة الحالية نظرًا لتمشيه مع التعريف السابق، ولكونه سهل الاستخدام وذا قاعدة نظرية جيدة. ففي دراسة مقارنة لطرق تحيز البنود، أوضح القاطعي [٢٠] أن كميلي كاي تربيع يعد أفضل بديل لطريقة السمات الكامنة، إذ إن نتائج الدراسات الإمبريقية والخلفية النظرية لكميلي كاي تربيع تجعله بديلاً عمليًا لطريقة السمات الكامنة differential item function(DIF).

الإجـــــراءات

العينة

تمثل عينة التقنين للصورة السعودية من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل عينة البحث الحالي، أي أن عينة البحث الحالي هي عينة التقنين نفسها. وقد تضمنت عينة التقنين ٥٥٠ طفلاً و٥٥٠ طفلة بواقع ٥٠ طفلاً و٥٠ طفلة في كل فئة عمرية من الفئات العمرية الإحدى عشرة (من ٦ سنوات إلى ١٦ سنة). وقد تم سحب عينة التقنين عشوائيًا عن طريق الجداول العشوائية بعد أن تم حصر الفئات العمرية المختلفة في صفوف مدارس التعليم العام والخاص. وقد كانت النسب المختارة من كل فئة عمرية في كل منطقة من مناطق الرياض متمشية مع نسبتها للمجموع الكلي لتلك الفئة العمرية.

الأداة

أجريت العديد من الدراسات عن ثبات الصورة السعودية وصدقها لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل [١] ودلت جميعها على أن الاختبار يتمتع بقدر عال من الثبات والصدق (تراوحت قيم الثبات بين ٠,٧٢ - ٠,٩٤ للاختبارات الفرعية، وبين ٠,٩٥ - ٠,٩٦ للأجزاء اللفظية والعملية، و٠,٩٦ للاختبار الكلي). وقد تمت دراسة الصدق بعدة طرق، منها صدق التعلق بمحك وصدق التكوين الفرضي من خلال المقارنة بين المجموعات والمقارنة بين الأعمار المختلفة، وكذلك التحليل العاملي. وجميع تلك الطرق كانت مؤيدة لصدق الاختبار [٢١].

التصميم والإجراء الإحصائي

أوضحت Scheuneman [١٩، ص١٤٥] أن مستويات القدرة المناسبة لمربع كاي تتراوح بين «٣ و ٥» لضمان عدم الإخلال بشرط مربع كاي (مثل عدم الحصول على تكرار متوقع أقل من ٥٪ في أي خلية). وعليه فإنه أمكن التوصل إلى ثلاثة مستويات من القدرة لكل سؤال دون الإخلال بشرط كاي تربيع في الدراسة الحالية. بيد أن مستويات القدرة تختلف باختلاف صعوبة السؤال. فمثلاً كانت مستويات القدرة المناسبة للسؤال الخامس من اختبار المفردات على النحو التالي:

ا - مستوى القدرة المنخفض ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء أقل من ٨٠.

---

١ تعتبر هذه الأداة ضمن مجموعة من الأدوات كيفت لتلائم الثقافة السعودية، وتم حساب ثباتها وصدقها بعدة طرق، وكذلك استخرجت معاييرها على عينة ممثلة ليتم استخدامها في مشروع برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم المدعوم من قبل مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية ووزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات. ويتكون فريق البحث لهذا الجزء من:

(ا) عبدالله النافع — باحثًا رئيسًا

(ب) عبدالله القاطعي — باحثًا مشاركًا

(جـ) الجوهرة السليم — باحثة مشاركة

وقد تم استئذان مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية لاستخدام بيانات عينة التقنين.

ب ـ مستوى القدرة المتوسط ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء بين ٨٠ و٩٠.

جـ ـ مستوى القدرة المرتفع ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء أكثر من ٩٠.

أما مستويات القدرة المناسبة للسؤال رقم ٢٩ من الاختبار نفسه، وهو سؤال عالي الصعوبة، فقد كانت على النحو التالي:

ا ـ مستوى القدرة المنخفض ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء أقل من ١٠٥.

ب ـ مستوى القدرة المتوسط ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء بين ١٠٥ و ١١٩.

جـ ـ مستوى القدرة المرتفع ويتضمن جميع الأطفال الذين حصلوا على نسبة ذكاء أكثر من ١١٩.

وعليه فإن الدرجات الفاصلة لمستويات القدرة وعدد الأطفال في كل مستوى اختلف باختلاف صعوبة البند، إلا أن التصميم الإحصائي أصبح على النحو الموضح في جدول رقم ١.

جدول رقم ١. التصميم الإحصائي لكميلي كاي تربيع.

المستوى	القدرة		الجنس		الدرجة
	٣	×	٢	×	٢
١	مرتفع		ذكور إناث		واحد صفر
٢	متوسط		ذكور إناث		واحد صفر
٣	منخفض		ذكور إناث		واحد صفر

ولحساب Camilli X^2 فإنه تم اتباع الخطوات التالية :

١ ـ حددت مستويات القدرة تبعًا لشروط مربع كاي .

٢ ـ حسب كاي تربيع لكل مستوى من مستويات القدرة لمصفوفة مكونة من ٢×٢ .

٣ ـ جمعت قيم كاي تربيع لمستويات القدرة الثلاثة .

٤ ـ حسبت درجة الحرية على النحو التالي : ا (ب ـ ١) حيث :

ا = مستويات القدرة

ب = مستويات الجنس

وتعتبر الخطوات السابقة خطوات عملية لحساب كميلي كاي تربيع [٢٢، ص ١٢٩].

النتائـج

يوضح جدول رقم ٢ قيمة كميلي كاي تربيع لكل بند من بنود الاختبارات اللفظية والعملية من الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل. وحين تقارن القيم المـدرجـة في الجدول بالقيمة الجدولية ٧,٨١، نجد أن عدد البنود الدالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ من بين بنود الجانب اللفظي هي ٢٧ بندًا من أصل ١٢٩ بندًا في الجانب اللفظي من الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

أمـا عدد البنـود الدالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ من بين بنود الجانب العمـلي فهي ٨ بنود من أصل ٦١ بندًا. لذا فإن عدد البنود المتحيزة من الاختبار الكلي لاختبـار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل (الصورة السعودية) بلغ ٣٥ بندًا من أصل ١٩٠ بندًا، أي أن نسبة البنود المتحيزة من الصورة السعودية لاختبار وكسلر بلغت ١٨٪ .

كذلك يوضح جدول رقم ٣ أرقام البنود المتحيزة في كل اختبار من اختبارات الجزء اللفـظي والجـزء العمـلي. إلا أن أكثـرية البنـود المتحيزة كانت من اختبار المفردات يليه المعلومات، ثم الفهم، فالحساب وترتيب الصور، ثم المتشابهات والمتاهات. ويأتي في المرتبة الأخيرة اختبار إعادة الأرقام وتجميع الأشياء. أما اختبار المكعبات فلم تظهر بنوده أي نوع من التحيز.

لذا فإن الإجابة عن سؤال البحث الخاص «باختلاف احتمالية الإجابة الصحيحة عن كل بنـد من بنود الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تبعًا لاختلاف الجنس» هي أن جميع بنود الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل لا تتحيز لجنس دون آخر عدا البنود الموضحة في جدول رقم ٣. بيد أن بعض هذه البنود متحيزة لصالح البنين وبعضها الآخر متحيز لصالح البنات. لذا فقد وضعت إشارة ناقص أمام رقم البنـد حين يكون متحيزا لصالح البنين، وإشارة زائد أمام رقم البند حين يكون متحيزًا لصالح البنات لكي تكون الإشارة مماثلة لتلك التي أمام قيمة مربع كاي في جدول رقم ٢ ، وهذا الإجراء يدعى signed test. وقد استخدم كثيرًا في مجال التحيز بيد أن الإشارة توضع قبل جمع قيمة مربع كاي لمستويات القدرة المختلفة [٢٢ ، ص١٢٧].

جدول رقم ٢ . قيم كميلي كاي تربيع لبنود الاختبارات الفرعية للجوانب اللفظية والعملية من الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

	كميلي كاي تربيـــع										
رقم	الجانب اللفظي						الجانب العملي				
البند	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	إعادة الأرقام	تكملة الصور	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء	المتاهات
١	٠,٠٠	٣,٣٢	٢,٥٦	٦,٨٩	٠,٠٠	٣,٥١	٠,٩٧	٢٦,٥٥+	,٠٠	,٠٠	,٠٠
٢	,٠٠	١٠,١٠+	١,٢٠	٧,٥٥	,٠٠	,٢٣٧	,٧٨	٢,٦٢	٢,٢٨	٣,٠٨	٧,٢٨
٣	٢٧,٥٥+	٠,٠٣٧	٤,٨٩	١,١٠	٠,٨٩	٦,٦١	٢,٥٤	٢٠,٣٢-	٠,٣٦	٤,١٨	٧,٢٤
٤	٣,٦٢	٣,١١	٥,٤٣	٣,٦١	١,٤٤	٤,٣٠	٢٣,٠٢+	٠,٧٩	٣,١١	٢٧,٠٩+	٥,٧١
٥	١,٦٥	٠,٦٠	٦,٣٧	١٥,٩٧+	٢٢,٠٠+	٠,٠٠	١,٨٤	٠,٠٣٦	,٠٢٠		٤,٨٨
٦	٣,٣٩	٤,١٢	٠,٦٤	٤,٣٢	٣٢,١٣+	٧٢,٤٧+	٣,٣٦	١,١٠	٢,٣٣		٢٣,٥٦+
٧	٣,٣٩	٢,٠٧	٣,١١	٢٦,٨٢-	٣٩,٥٢-	١,٠٦	٦,٨٢	٥,٤٨	١,٠٦		١٥,٧٤-

تابع جدول رقم ٢ .

كميلي كاي تربيــع

رقم	الجانب اللفظي						الجانب العملي				
البند	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	إعادة الأرقام	تكملة الصور	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء	المتاهات
٨	٠,٨٣٤	٢,٣٠	٥,٩٥	٢٣,٧٠-	٧,٣٢	٠,٢٧٢	٠,٩٤	١,٨٤	٢,٣٥		٦,٠٦
٩	٤,٣٩	٢,٩٦	٥,١٦	١,٣٧	٦,٦٧	٠,٤٠٨	١,١٩	٥,٢٩	٤,٧٧		١,٩٣
١٠	٥,١٠	٢,٩٢	٢٩,٣٢+	٤٦,٤٢-	٥٤,٧٥-	٠,٠٠	٤,٧٤	٤,٥٢	٢,١١		
١١	٢,٠٥	٢,٢٨	٦,٧٨	٠,٠٧	١,٨١٠	٠,٠٠	٢,٧٦	٣,٦٤	٢,٣٦		
١٢	٧,٧١	١٦,٣٤+	٧,٥٨	١٤,٥٧+	٤,٩٠		٣,٧٦	١٨,٧٠-	١,٥١		
١٣	٣,٠٩	٠,٠٠	١٢,٢١+	٢٢,٦٩-	٠,٣٨		٥,٣٨		١,٦٢		
١٤	٢,١٨	٠,٠٠	٤٣,١٣-	١٤,٩٤-	٣,٤٣		١,٣٩				
١٥	٢١,٤٢+	٠,٠٠	٤,٤٨	١,٨٢	٧,٠٥		٢٠,٧٣-				
١٦	٧,٣٩	٠,٠٠	٠,٠٠	١٦,٩٨-	٣,٣٨		١,٥٠				
١٧	٠,٠٥	٠,٠٠	٠,٠٠	٢,٦٧	١٩,١٨-		٠,٣٢				
١٨	٥٧,٧-	٠,٠٠	٠,٠٠	٢٦,٩٦+	٠,٠٠		٠,٣٢				
١٩	٦,٦٦			٧,٧٤			٤,٣٩				
٢٠	٧,١٢			٦,١٢			١,٠٦				
٢١	٦,٨٨			٣,٢٩			١,٣٨				
٢٢	٤,٢٢			١,١٠			٠,٠٠				
٢٣	٢٨,٧٦-			٣,٠٧			٠,٨٠				
٢٤	١,٨٨			٣,٩٤							

تابع جدول رقم ٢ .

كميلي كاي تربيـــع											
رقم	الجانب اللفظي						الجانب العملي				
البند	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	إعادة الأرقام	تكملة الصور	ترتيب الصور	رسوم المكعبات	تجميع الأشياء	المتاهات
٢٥	٤٤,٠١-			٤,٩٨							
٢٦	٣,١٢			٦,٥٧							
٢٧	٣٨,٨-			٦,٠١							
٢٨	٠.٨٥٧			١,٠٥							
٢٩	٠,٠٠٠			+٢٦,٢٨							
٣٠	٠,٠٠			٧,٣٦							
٣١				٥,٨٨							
٣٢				٢,٢٨							
٣٣				٥,١٦							
٣٤				١,٥٢							
٣٥				١,٦٨							

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن نسبة البنود المتحيزة في الصورة السعودية من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل ليست عالية، إذ بلغت ١٨٪ من البنود البالغ عددها **١٩١** بندًا . ونظرًا لعدم وجود دراسات عن تحيز بنود اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تبعًا لمتغير الجنس في المجتمع الأمريكي ، فإن إمكان مقارنة الصورة السعودية من الاختبار بالصورة

جدول رقم ٣. أرقام البنود المتحيزة في الاختبارات الفرعية في الجوانب اللفظية والعملية من الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.

	رقم البنود المتحيزة في						المجموع
	المعلومات	المتشابهات	الحساب	المفردات	الفهم	إعادة الأرقام	الكلي
	+٣	+٢	+١٠	+٥	+٥	+٦	
				-٧			
الاختبارات	+١٥	+١٢	+١٣	-٨	+٦		
	-١٨		-١٤	-١٠	-٧		
اللفظية	-٢٣			+١٢	-١٠		
	-٢٥			-١٣	-١٧		
	-٢٧			-١٤			
				-١٦			
				+١٨			
				+٢٩			
المجموع	٦	٢	٣	١٠	٥	١	٢٧
	رقم البند المتحيز في						
	تكملة الصور	ترتيب الصور	المكعبات	تجميع الأشياء	المتاهات		
الاختبارات	+٤	+١	بدون	+٤	+٦		٠
العملية	-١٥	-٣			-٧		
		-١٢					
المجموع	٢	٣	ـ	١	٢		٨
	مجموع البنود المتحيزة في الاختبار الكلي						٣٥

الأصلية في هذا الجانب من جوانب التحيز غير ممكن في الوقت الحاضر. بيد أنه من خلال استعراض دراسات التحيز العرقي لهذا الاختبار في المجتمع الأمريكي، نجد أن نسبة البنود المتحيزة ضد الزنوج ٤٥٪، وضد ذوي الأصول المكسيكية ٤٣٪ في دراسة Sandoval [٤]. وبالرغم من أن نسبة البنود المتحيزة لعرق دون آخر في الدراسات الأمريكية أعلى من نسبة البنود المتحيزة في الدراسة الحالية، إلا أن تلك الدراسات لم تنظر إلى الاختبار نظرة تحفظ.

كذلك أظهرت النتائج الحالية أن اتجاه التحيز لم يكن لصالح فئة دون أخرى. فقد كان عدد البنود المتحيزة لصالح البنين ١٨ بندًا، أي ٥١٪ من البنود المتحيزة؛ أما عدد البنود المتحيزة لصالح البنات فقد كان ١٧ بندًا، أي ٤٩٪ من البنود المتحيزة. لذا فإن تأثير التحيز سوف لا ينعكس على الدرجة الكلية للاختبار نظرًا لتقارب عدد البنود المتحيزة لصالح البنين أو البنات. وللتأكد من مصداقية هذا التفسير فقد تم حساب معامل الارتباط الرتبي (سبيرمان) لمستويات صعوبة البنود للبنين والبنات على درجات الاختبار الكلي، وكان معامل الارتباط ٠,٩١. وتعني قيمة الارتباط هذه أن هناك تماثلاً كبيرًا في صعوبة البنود لكل من البنين والبنات. إذ إن Reynolds أشار إلى أن الاختبار يعتبر غير متحيز عندما تكون قيمة معامل الارتباط الرتبي لمستويات الصعوبة ٠,٩٠ أو أكثر [١٣، ص١٢٠].

بناء على نتائج الدراسة، فإنه يمكن القول بأن الصورة السعودية لاختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعتبر غير متحيزة لأي من البنين أو البنات حين ينظر للدرجة الكلية على الاختبار. كما أن نسبة البنود المتحيزة في الصورة السعودية من اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل تعد أقل من نسبة البنود المتحيزة في الصورة الأمريكية. بيد أنه ينبغي النظر إلى المقارنة الحالية بكثير من التحفظ نظرا لكون دراسات التحيز للصورة الأمريكية اعتمدت على طرق مشكوك في سلامتها [٨]. ولكون دراسات التحيز لم تكن ضمن إطار متغير الجنس [١٨]، بل كانت لمتغير العرق.

وتعد الدراسة الحالية من أول الدراسات التي حاولت أن تدرس تحيز البنود لاختبار وكسلر بناء على متغير الجنس، ويمكن القول بأن الأداة غير متحيزة بشكل عام.

المراجـــع

[١] Rudner, L., P. Getson, and D. Kinight. "Biased Item Detection Techniques." *Journal of Educational Statistics,* 5, No. 2 (1980), 213-33.

[٢] Shepard, L., G. Camilli, and M. Averill. "Comparison of Procedures for Detecting Test-Item Bias with Both Internal and External Ability Criteria." *Journal of Educational Statistics,* 6 (1981), 317-75.

[٣] Oakland, T., and D. Feigenbaum. "Multiple Sources of Test Bias on the WISC-R and the Bender-Gestalt Test." *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 47, No. 5 (1979), 968-74.

[٤] Sandoval, J. "The WISC-R and Internal Evidence of Test Bias with Minority Groups." *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 47, No. 5 (1979), 919-27.

[٥] Meile, F. "Cultural Bias in the WISC." *Intelligence,* 3, No. 2 (1979), 149-64.

[٦] Hunter, J. "A Critical Analysis of the Use of Item Means and Item-Test Correlations to Determine the Presence or Absence of Content Bias in Achievement Test Items." Paper presented at the National Institute of Education Conference on Test Bias, Annapolis, MD, 1975.

[٧] Cotter, D., and R. Berk. "Item Bias in the WISC-R Using Black, White, and Hispanic Learning Disabled Children." Paper Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles, 1981.

[٨] Camilli, G., and L. Shepard. "The Inadequacy of ANOVA for Detecting Test Bias." *Journal of Educational Statistics,* 12, No. 1 (1987), 87-99.

[٩] Mishra, S. "The WISC-R and Evidence of Item Bias for Native-American Navajos." *Psychology in the Schools,* 19, No. 4 (1982), 458-64.

[١٠] Reynolds, C., and S. Kaiser. "Test Bias in Psychological Assessment." In T. B. Gutkin and C.R. Reynolds, eds. *The Handbook of School Psychology.* New York: Wiley, 1990, pp. 487-525.

[١١] Jensen, A. *Bias in Mental Testing.* New York: Free Press, 1980.

[١٢] Sandoval, J. and M. Miille. "Accuracy of Judgements of WISC-R Item Difficulty for Minority Groups." *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 48, No. 2 (1979), 249-53.

[١٣] Reynolds, C. "Methods for Detecting Construct and Predictive Bias." In R. Berk, ed. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias.* Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1982, pp. 199-227.

[١٤] Green, D. "What Does It Mean to Say a Test Is Biased?" *Educational and Urban Society,* 8 (1975), 33-52.

[١٥] Shepard, L. "Definitions of Bias." In R.A. Berk, ed. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982, pp. 9-30.

[١٦] Berk, R. A. *Handbook of Methods for Detecting Test Bias.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982.

[١٧] Wilson, V., R. Nolan, and C. Reynolds. "Race and Gender Effects on Item Functioning on the Kaufman Assessment Battery for Children." *Journal of School Psychology,* 27 (1989), 289-97.

[١٨] Hale, R., and A. Potok. "Sexual Bias in the WISC-R." *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, No. 6 (1980), 776.

[١٩] Scheuneman, J. "A New Methods of Assessing Bias in Test Items." Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C., 1975.

[٢٠] القاطعي، عبدالله. «دراسة مقارنة لبعض طرق تحيز بنود الاختبار.» قيد النشر.

[٢١] النافع، عبدالله، وعبدالله القاطعي، والجوهرة السليم. «إعداد اختبارات ومقاييس للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم: (القسم ا) صدق وثبات اختبار وكسلر لذكاء الأطفال المعدل.» الرياض: مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ١٤١١هـ، ص ص ٥ - ٢٥.

[٢٢] Ironson, G. H. "Use of Chi-Square and Latent Trait Approaches for Detecting Item Bias." In R.A. Berk, ed. *Handbook of Methods for Detecing Test Bias*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1982.

Item Bias of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised (Saudi Version) According to Respondents' Sex

Abdullah A. Qataee
Assistant Professor, Department of Psychology,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. Investigation of test bias is becoming more important in recent years due to social pressure and ethical concerns about the soundness of selection. This study was intended to investigate the extent of sex bias in the items of the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised WISC-R (Saudi Version). The records of the normative sample were evaluated. The results showed minimal sex bias in the items of the WISC-R (Saudi Version). The implications of the results were discussed.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٣٩١-٤٢٦ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

دراسة ميدانية لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية بالمدارس المتوسطة السعودية

عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان

أستاذ مشارك، قسم اللغة الإنجليزية، كلية الآداب،

جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. تحاول هذه الدراسة الميدانية بحث مدى شيوع استعمال اللغة الأم (العربية) أثناء تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس المتوسطة الحكومية بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى معرفة أسباب هذا الاستخدام وآثاره وحالاته. قام ٤٥١ مدرسًا وموجهًا للغة الإنجليزية في هذه المدارس بالإجابة عن استبانة صمِّمت خصيصًا لجمع بيانات عن هذه القضايا.

كشفت نتائج الدراسة أن ٧٥٪ من هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية بمعدل ١٠٪ من زمن الدرس تقريبًا. كما وجد أيضًا أن هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية عن قناعة تكونت لديهم بناء على خبرتهم في التدريس واستجابة إلى رغبة وحاجات طلابهم. علاوة على ذلك، دلت الدراسة على أن هناك مجموعة من الأسباب تقف وراء استخدام اللغة العربية، مثل عدم توافر معينات التدريس والجهد الذي يتطلبه تدرس اللغة الإنجليزية من خلال هذه اللغة نفسها. بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة أن هؤلاء المدرسين يعون بعض الحالات التي تستخدم فيها اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الأجنبية، مثل ترجمة معاني الكلمات ذات المعاني المجردة وشرح التراكيب النحوية وكذلك عندما لا يفهم الطلاب ما يقال لهم، ولكن هؤلاء المدرسين قد يسيئون استخدام اللغة الأم أو يكثرون منها في بعض الأحيان تحت وطأة الأسباب السابق ذكرها. وفي الختام خرجت هذه الدراسة ببعض التوصيات التي من شأنها أن تنظّم استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية وتقلل منه.

مـقـدمـة

منذ أفول نجم طريقة النحو والترجمة من سماء حقل تعليم اللغات الأجنبية أصبح موضوع استعمال اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية موضوعًا مثيرًا للجدل اختلفت حوله مذاهب وطرائق تعليم اللغات، كما اختلف المختصون في ذلك الحقل؛ لذلك سوف نسعى في هذه المقالة إلى محاولة دراسة واستطلاع آراء ومواقف موجهي ومدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حيال شيوع ذلك الاستخدام في هذه المدارس وأسبابه وآثاره وحالاته، وذلك من خلال استعراض تقرير عن دراسة ميدانية أجريت لذلك الهدف.

في البداية سوف نعرف المقصود باستخدام اللغة الأم، كما هو مستعمل في هذا الورقة، ثم نقوم بمراجعة سريعة لبعض أهم الأسس النظرية التي أدت إلى المواقف المختلفة من قضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية. يلي ذلك عرض لمواقف أهم طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين نحو تلك القضية. وبعد ذلك نستعرض بالتحليل نتائج الدراسة الميدانية التي قمنا بها والدلالات والتوصيات التي يمكن الخروج بها من تلك الدراسة.

تعريف المصطلحات

إن المقصود باستخدام اللغة الأم في سياق هذه الورقة هو أن تستعمل اللغة الأم كأداة تدريس بهدف تسهيل تعلم اللغة الأجنبية عندما تكون لغة المعلم والطلاب لغة واحدة.

الأسس النظرية لقضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية

لن نستطيع أن نناقش في هذه الورقة جميع الأسس النظرية التي أدت بكل واحد من مذاهب وطرائق تعليم اللغات والمختصين في هذا الحقل إلى اتخاذ الموقف الذي اختاره من قضية استخدام اللغة الأم، ولكن بإمكاننا أن نعرض باختصار لأهم هذه الأسس وأكثرها شيوعًا، وبالأخص التي كان لها تأثير قوي على حقل تعليم اللغات الأجنبية، ليس فقط من حيث القضية الأساسية التي نناقشها في هذه الورقة، ولكن من حيث قضايا عدة تتعلق بأسس هذا الحقل وأصوله.

الأسس النظرية لمنع استخدام اللغة الأم

بنيت في الغالب الدعوة ضد استخدام اللغة على نظرية علم النفس السلوكي be-havioristic theory وبالأخص على آراء أكبر دعاتها «سكنر» [١]، وعلى نظرية علم اللغة البنيوي structural lingusitics التي اشـتركت مع نظرية علم النفس السلوكي في فلسفـة واحـدة، أهم جوانبهـا دراسة البيانات الظاهرة المحسوسة فقط، إضافة إلى أن العالم لا يفترض في الإنسان الذي درسه بأنه إنسان لديه عقل يشبه عقله [٢، ص ص٨-١١].

تتلخص دعوى هاتين النظريتين فيما يتعلق بتعلم اللغة في التالي:

١ ـ اللغة سلوك مثل أي سلوك آخر، وتعلم اللغة هو تكوين عادة، وبناء عليه فإن تعلم أي لغة جديدة هو بمثابة اكتساب مجموعات عادات جديدة. وبالتالي فإن أي رجوع أو استخدام للعادات القديمة (أي اللغة الأم) سوف يؤدي إلى تداخل مع العادات الجديدة (أي اللغةالثانية أو الأجنبية).

٢ ـ بالإمكان تعلم اللغة الثانية من خلال القياس analogy والأسلوب الاستقرائي inductive، لذا فإن أي رجوع أو استخدام للغة الأم أثناء تعلم اللغة الثانية سوف يمنع المتعلم من التفكير المباشر وغير الواعي باللغة الثانية.

٣ ـ المعـاني الـدقيقـة للعـديد من كلمات أي لغة وتعابيرها وجملها هي صفات تنفرد بها تلك اللغة من الناحية الثقافية، لذلك ليس بالإمكان تعلم تلك المعاني وفهمها إلا من خلال تلك اللغة نفسها. ومن هذا المنطلق، فإن ترجمة الكلمات والعبارات والجمل من لغة إلى أخرى سوف يعيق متعلم اللغة الأجنبية عن الفهم السليم والدقيق لمعانيها.

٤ ـ اللغات يمكن أن تختلف عن بعضها بدون حدود.

استنادًا إلى تلك المبادىء وغيرها من المبادىء الثانوية أو تأثرًا بها، دعت بعض طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وبعض مختصيها إلى تحريم استخدام اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية.

الأسس النظرية لجواز استخدام اللغة الأم

تكمن في الغالب الأسس النظرية لموقف بعض المذاهب والطرائق وآراء المختصين التي تجيز استخدام اللغة الأم في نظرية التعلم المعرفي لعلم النفس cognitive learning theory ونظرية النحو التوليدي ـ التحويلي لعلم اللغة generative-transformational theory .

إن أهم مبدأ في نظرية التعلم المعرفي هو التعلم ذو المعنى. يقول «أوزوبل،» أشهر دعاة النظرية المعرفية، «إن اكتساب قسم كبير من المعرفة مستحيل بدون التعلم ذي المعنى» [٣، ص٦١]. كما يرى علماء النفس المعرفيون بأن عقل المتعلم ليس لوحًا فارغًا مثلما تدعي النظرية السلوكية، ولكنه عامل فعال في عملية التعلم، نظرًا لأن العقل يعالج المعلومات التي ترد إليه، ولكي يصبح التعلم جيدًا ومؤثرًا فإن هذه المعلومات لابد أن تكون ذات معنى. كما ترى النظرية المعرفية بأن المتعلم يعمل أولاً على فهم المعلومات، ثم ينظمها في هيئة أجزاء ذات معنى يقوم بربطها بمعلومات سبق وجودها في بنيته المعرفية. إنطلاقًا من هذا المنظور ترى النظرية المعرفية أن تعلم اللغة الأجنبية مثل أنواع التعلم الأخرى، يحدث بالطريقة التي شرحت أعلاه. أي أن الدارس يفهم أولاً عناصر اللغة الأجنبية ورسائلها ويعتمد على معرفته اللغوية السابقة (أي لغته الأم) لكي يربط بها تعلمه للغة الأجنبية من أجل أن يساعده ذلك على تسهيل تعلمه لتلك اللغة الأجنبية. وبذلك يكون متعلم اللغة الأجنبية معتمدًا اعتمادًا شديدًا على لغته الأم في المراحل الأولى على الأقل. يقول «إليس» بعد استعراض مستفيض للدراسات التي أجريت حول دور اللغة الأم في تعلم اللغة الأجنبية، «إن اللغة الأم مصدر مهم للمعرفة يستخدمه الدارسون بوعي وبغير وعي لكي تساعدهم على نقل بيانات اللغة الثانية في الدخل اللغوي ولكي يؤدوا على أفضل وجه ممكن في تلك اللغة. . . وإذا ما نظر إلى اكتساب اللغة الثانية على أنه عملية متطورة. . . إذًا بالإمكان النظر إلى اللغة الأم على أنها عامل يسهم في تلك العملية المتطورة والتي (أي اللغة الأم) مع مرور الوقت ونمو كفاية الدارسين اللغوية تتضائل قوتها» [٤، ص٤].

كذلك انتقد «نعوم تشومسكي» مؤسس نظرية النحو التوليدي ـ التحويلي اللغوية، نظرية «سِكنر» لتعلم اللغة، حيث قلل من شأن فكرة أن تعلم اللغة هو مجرد تكوين عادة

وعملية تقليد وتعزيز. لذلك يرى تشومسكي» أن الطفل يولد بملكة فطرية لاكتساب اللغة سمّاها «أداة اكتساب اللغة» language acquisition device ، يقوم الطفل من خلالها بتطبيق مجموعة من القواعد العالمية (العامة) universal rules على اللغة التي يحاول تعلمها [٥، ص ص٢٦-٥٨].

كذلك يقول دُعاة هذه النظرية إن الطفل يمر عبر بعض عمليات اختيار فرضيات ومراحل تطورية لكَي ينقل معرفته اللغوية الفطرية إلى البنية السطحية للغته الأم [٦]. ومع أن بحوث تعلم اللغة الثانية لم تجزم بالتساوي المطلق بين عمليتي تعلم اللغة الأولى والثانية، إلا أنه وجدت عمليات متشابهة تحدث في كلا هذين النوعين من التعلم [٣، ص ص٣٩١-٣٩٩].

ومن خلال ما تقدم يمكن القول إن النظرية المعرفية ونظرية النحو التوليدي التحويلي تؤكدان دور اللغة الأولى في عملية تعلم اللغة الثنائية. على سبيل المثال يرى «تيلور» أن استخدام اللغة الأم من قبل معلمي اللغة الثانية ودارسيها في المراحل الأولى هو شاهد يوضح عملية الاعتماد النفسي على المعرفة السابقة باللغة الأم لتسهيل تعلم اللغة الأجنبية [٧، ص ص٣٣٩-٣٤١]. كما يشير «سيردار» إلى أن اللغة الأم لمتعلم اللغة الأجنبية يمكن أن تكون أحد الدخول اللغوية في عملية اختبار الفرضية أثناء تعلم اللغة الأجنبية [٨، ص ص٨٥-٩٠]. بالإضافة إلى ذلك ناقش «تيودور» وظيفة الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية في ضوء نظرية كراشن لمتعلم اللغة الثانية، وهي كما هو معروف أشهر النظريات شيوعًا في الوقت الحاضر في حقل تعلم اللغة الثانية (انظر عرضًا لهذه النظرية مثلاً في [٩]، يرى «تيودور» بأنه يمكن أن يكون للترجمة دور في استثارة التعلم غير الواعي للغة الأجنبية، حيث يصبح لدى المتعلم من خلال استخدامها في تدريس اللغة الأجنبية إدراك ظاهر explicit للدخل اللغوي الذي يتلقاه في تلك اللغة. وهكذا تخلق الترجمة لدى المتعلم أسلوب تعلم وسط بين التعلم الرسمي (التعلم الواعي formal learning)، والاكتساب (التعلم غير الواعي aquisition) ، أي أن الترجمة تعزز الأخير [١٠]. كما يرى «شنايدر» أن منع استخدام اللغة ليس مبنيًا على أسس نفسية وعضوية سليمة، وأن استخدام اللغة الأولى في

الصف إلى حد ما أمر لا يمكن تفاديه بل هو في الحقيقة مرغوب به و أن أي تعلم للغة يأتي فيما بعد (أي بعد تعلم اللغة الأم) ينبغى أن يبنى على أساس من اللغة الأولى [١١، ص١١٤].

كذلك يمكن أن يعزى اعتماد المتعلم على اللغة الأم، على الأقل في المراحل الأولى من تعلم اللغة الثانية، إلى أسس انفعالية نفسية. يرى «كيورا،» أحد المهتمين بدراسة عوامل الشخصية في تعلم اللغة الثانية، أن هناك شيئًا يسمى «الذات اللغوية» language ego ، يمكن أن تفسر الهوية التي ينميها الإنسان فيما يختص باللغة الأم. كما يرى «كيورا» أن هذه الذات قد تكون سببًا في الصعوبات التي تواجه الكبار والمراهقين في تعلم اللغة الثانية. حيث إن هذه الذات اللغوية تتشبث بالأمان الذي توفره اللغة الأم لهؤلاء المتعلمين [١٢]، وعلى هذا الأساس يمكن القول بأن اعتماد المتعلم على لغته الأم واستخدامها في تدريس اللغة الأجنبية في المراحل الأولى من تعلم اللغة الثانية قد يمنح المتعلم نوعًا من الاطمئنان إلى أن يأخذ في تكوين ذات لغوية ثانية بالنسبة للغة الأجنبية.

انطلاقًا من هذه الأسس النظرية أجازت بعض طرائق تعليم اللغات استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية.

مواقف مذاهب تعلم اللغة الأجنبية وطرائقه وآراء مختصيها من استخدام اللغة الأم

من الطبيعي إذًا أن تؤدي هذه الأسس النظرية المتباينة التي سبق ذكرها إلى مواقف مختلفة من استخدام اللغة الأم. لذلك تفاوتت بالفعل مواقف طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين في ذلك المجال من قضية استخدام اللغة الأم، إما وفقًا للنظرية اللغوية أو النفسية التي يؤمن بها كل منهم، و/أو وفقًا للمهارات التي يودون التركيز عليها أو الإجراءات والأساليب التي يبتغونها في تدريس اللغة الأجنبية [١٣].

مواقف مذاهب تعليم اللغات وطرائقه

قسم «هـامرلي» [١٤، ص ص٣٠٤، ٣٠٥] موقف طرائق تعليم اللغة الأجنبية ومذاهبه في هذا الصدد إلى قسمين رئيسين. القسم الأول يجيز ذلك الاستخدام؛ أما الثاني

فإنه يمنعه، ولكن يوجد بين أعضاء القسم الأول طرائق ومذاهب تعتبر إلى حد ما معتدلة في موقفها من جواز هذا الاستخدام، مما يدعونا إلى اعتبار ذلك موقفًا ثالثًا في حد ذاته.

تأتي على رأس قائمة القسم الأول طريقة النحو والترجمة التي يمكن اعتبار موقفها من قضية استخدام اللغة الأم والترجمة موقفًا متطرفًا نظرًا لاعتمادها الشديد — كما يوحي اسمها — على استخدام الترجمة في تدريس اللغة الأجنبية. كان هدف هذه الطريقة هو قراءة الأدب المكتوب وتدريب الملكات العقلية. وكذلك كان من أبرز الأسس النظرية التي قامت عليها طريقة النحو والترجمة أن اللغة أصلاً شيء مكتوب graphic ، وأن عملية تعلم اللغة الأجنبية ينبغي أن تنفذ من خلال رجوع مستمر إلى اللغة الأصلية للدارس. وهكذا كان التركيز في عملية تعلم اللغة الأجنبية على تقديم تحليل مفصل لقواعد النحو، وترجمة نصوص وجمل مكتوبة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية وبالعكس [انظر مثلاً: ١٥، ص ص٣، ٤].

في مقابل ذلك الموقف المتطرف الذي يجيز استخدام اللغة الأم بإفراط وقفت الطريقة المباشرة direct method موقفًا مغايرًا ومتطرفًا، حيث حملت هذه الطريقة راية تحريم ذلك الاستخدام عندما دعت، من ضمن ما دعت عليه، إلى المنع التام لاستخدام اللغة الأم [١٦، ص٢٢]. جاءت هذه الطريقة كردة فعل قوية لطريقة النحو والترجمة التي تعرضت لهجوم شديد من خلال اعتبارات عدة كان أبرزها كثرة إساءات استخدام اللغة الأم والترجمة في تدريس اللغة الأجنبية [١٣، ص٢٥]. اعتمد أنصار الطريقة المباشرة على ملاحظتهم لكيفية تعلم الأطفال للغة الأم الذي يتم بشكل مباشر، لذلك دعوا من ضمن ما دعوا إليه إلى أن تعلم أي لغة جديدة ينبغي أن يتم من خلال ربط مباشر للكلمات والعبارات بالأحداث والأشياء بدون استخدام اللغة الأم من قبل الدارسين والمعلم [١٧، ص٣٢].

اشتركت طرائق ومذاهب أخرى جاءت فيما بعد مع الطريقة المباشرة في تحريمها لاستخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية. من هذه المذاهب والطرائق الاستجابة الجسدية الكاملة total physical response ، وطريقة القراءة reading method ، والطريقة

الصامتة silent way ، والطريقة السمعية المرئية audio-visual method ، والمذهب الانغماسي immersion approach [١٧ ، ص ص١٦-٢٥ ؛ ١٥ ؛ ١٤، ص ص٢١٧-٢٧٢ ؛ ١٨ ؛ ١٦].

انضمت إلى طريقة النحو والترجمة طرائق ومذاهب أخرى جاءت فيما بعد وأجازت علنا أو ضمنًا استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية، لكن بعض هذه الطرائق والمذاهب تفاوتت في درجة جوازها لذلك الاستخدام. فمن هذه الطرائق والمذاهب التي وقفت موقفًا متطرفًا شبيهًا بموقف طريقة النحو والترجمة، التي كان الاعتماد فيها قويًا على استخدام اللغة الأم والترجمة، طرائق ومذاهب مثل طريقة ثنائية اللغة bilingual method التي اتخذت من الترجمة الشفهية من اللغة الأم وإليها أسلوبًا لها في تدريس اللغة الأجنبية [١٤ ، ص٢٤٠]. كذلك تعلم اللغة المجتمعي community language learning (يسمى أحيانًا بتعلم اللغة الإرشادي counseling learning) الذي تجلس فيه مجموعة من الدارسين على هيئة دائرة بينما يقف المعلم خارج هذه الدائرة ويهمس له أحد الدارسين برسالة باللغة الأصلية للدارسين، ويقوم المعلم بترجمة هذه الرسالة إلى اللغة الأجنبية ويعيدها الطالب بصوت مسموع كما تلفظ بها المعلم حيث تسجل على شريط آلة تسجيل. ثم يقوم الدارسون بتأليف المزيد من هذه الرسائل بمساعدة المعلم [١٥ ، ص١١٣].

ومع ذلك هناك طرائق ومذاهب كما ذكرنا وقفت موقفًا معتدلاً من قضية استخدام اللغة الأم. من هذه الطرائق والمذاهب تعلم اللغة الاتصالي communicative approach الذي أجاز ذلك الاستخدام شريطة أن يكون بحكمة وعند الضرورة فقط [١٥، ص١١٣]. كذلك سمحت به الطريقة السمعية الشفهية audio-lingual method في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية ورفضته في المراحل المتقدمة [١٧ ، ص٤٣]. هناك أيضًا طرائق ومذاهب استخدمت اللغة الأم والترجمة استخدامًا جزئيًا في بعض إجراءاتها مثل الطريقة الإيحائية suggestopedia method التي يقدم فيها للطلاب حوارات dialogues مكتوبة باللغة الأجنبية في القسم الأيسر من الصفحة وترجمة لها في القسم الأيمن [١٧، ص٧٨].

آراء مختصي تعلم اللغات في استخدام اللغة الأم

وكما هو الحال بالنسبة لطرائق تعليم اللغات اختلفت أيضًا آراء المختصين في ذلك الحقل في قضية استخدام اللغة الأم، فقد وقف البعض منهم موقفًا متطرفًا دعوا من خلاله إلى تحريم ذلك الاستخدام. على سبيل المثال لخص «بلثيو» أهم الحجج التي استندت عليها تلك المواقف قائلاً بأنه يصعب على المعلم المبتدىء أن يقرر متى يمكنه أن يستخدم اللغة الأم والترجمة ومتى لا يمكنه فعل ذلك. ويضيف قائلاً بأنه مهما كان طول الوقت ومقدار الجهد الذي يصرفه معلم اللغة الأجنبية في شرح معنى كلمة أجنبية من خلال اللغة الأجنبية نفسها، فإن متعة فهم تلك الكلمة بهذه الطريقة تكون أكبر، وأثرها يكون أعظم وأكثر ديمومة مما لو استخدمت اللغة الأم. ويذكر أيضًا أن المعلم الذي يمارس ذلك الاستخدام سوف يجد أن طلابه يفقدون الإرادة والدافعية لتعلم اللغة الأجنبية. ومن ضمن الحجج التي أوردها أن الارتباط بين الكلمة والعبارة ومعانيها قد يكون شيئًا خاصًا تنفرد به اللغة الأجنبية [١٩، ص ص١١٠-١١٣].

على الرغم من وجود تلك الحجج والمحاذير إلا أن الاتجاه العام فيما يبدو بين المختصين في حقل تدريس اللغات هو مبدأ الاعتدال doctrine compromise . على سبيل المثال يقول «تايلور،» «نحن ندرك أنه لا يمكن القول بشكل عام بأن الترجمة أمر سيء» [٢٠، ص٥٦]. كما يشير «ويلكنز» بأنه لا ينبغي الإصرار على التحريم التام لاستخدام اللغة الأم في صفوف اللغة الأجنبية [٢١، ص٨٣]. وتذكر أيضًا فينيكيارو بأن استخدم اللغة الأم شيء مفيد عندما تكون لغة المعلم والدارسين في صف لغة واحدة [٢٢].

هناك المزيد من أقوال بعض مختصي تعليم اللغات التي تمثل ذلك الموقف المعتدل [٢٣، ص٨؛ ٢٠، ص٥٧؛ ١٤، ص٣١٦؛ ١٧، ص٣٢٧].

بالإضافة إلى ذلك نشر «أتكسون» مؤخرًا [٢٤] مقالة جيدة ناقش فيها قضية استخدام اللغة الأم موردًا الأسباب التي تؤدي إلى ذلك الاستخدام والفوائد التي يمكن أن تجنى منه. وبعد أن حذر من كثرة استخدام اللغة الأم والترجمة، اقترح الاستخدامات التالية والمستويات اللغوية للطلاب التي يمكن أن تناسبها:

(١) استنطاق الدارسين لكي يقولوا شيئًا باللغة الأجنبية (جميع المستويات).

(٢) فحص فهم الدارسين للنصوص المسموعة أو المقروءة، وكذلك فحص إدراكهم للمفاهيم التي بنيت عليها الأبنية النحوية للغة الأجنبية (جميع المستويات).

(٣) إعطاء التعليمات في الصف (المستويات الأولى).

(٤) خلق التعاون بين الدارسين (المستويات الأولى).

(٥) مناقشة طريقة التدريس المستخدمة في الصف (المستويات الأولى).

(٦) تعزيز اللغة الأجنبية وعرضها (المستويات الأولى).

(٧) فحص معقولية الجمل والعبارات التي يكتبها أو يقولها الدارسون باللغة الأجنبية.

(٨) الاختبارات اللغوية.

(٩) تنمية استراتيجيات التعلم المفيدة.

ومن خلال هذه المراجعة لمواقف طرائق ومذاهب تعليم اللغات ومختصيها من قضية استخدام اللغة الأم يتضح لنا أن الموقف السائد في الوقت الحاضر والمعقول على ما يبدو من هذه القضية هو الموقف المعتدل الذي يجنح نحو الحلول الوسط وينظر إلى اللغة الأم على أنها عامل مساعد في تعليم اللغة الأجنبية إذا ما تم ذلك بحكمة وموازنة للأمور.

لعل تلك المراجعة للدراسات المتعلقة باستخدام اللغة الأم قد أبرزت أهمية تلك القضية وأهمية ونوع الدور الذي قد تلعبه اللغة الأم في تعليم اللغة الأجنبية، وأوضحت الجدل الذي دار حولها والمواقف المتباينة التي نتجت عن ذلك الجدل مما جعل الباحث الحالي يشعر بالحاجة إلى استطلاع بعض أهم جوانب هذه القضية على أرض الواقع عن طريق استطلاع آراء ومواقف موجهي ومدرسي اللغة الانجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة حيال تلك الجوانب، وذلك سعيًا وراء تضييق الهوة بين النظرية والتطبيق بناء على بيانات مستقاة من الممارسة الفعلية. وهذا هو ما تسعى الدراسة الميدانية الحالية لتحقيقه كهدف ضمني عام لها.

الدراسات الميدانية لاستعمال اللغة الأم

أجرى عدد من الدراسات التي حاولت معرفة إلى أي مدى تستعمل اللغة الأولى أو الثانية في الصف من قبل مدرسي اللغة الثانية.

لقد تم إجراء عدد من الدراسات على برامج التعليم ثنائي اللغة bilingual education التي يتكون طلابها من أطفال أقلية عرقية يكتسبون اللغة الثانية في موطنها حيث يكون لها هيمنة من الناحية الاجتماعية، مثل الإنجليزية في الولايات المتحدة الأمريكية. لذلك، في الغالب، ما يشجع مدرسي اللغة في هذه البرامج على استعمال اللغة الأم، وعدم إغراق الطلاب في اللغة الثانية تمامًا بسبب اعتقاد القائمين على هذه البرامج في أن تنمية اللغة الأم مهم في مثل ذلك الوضع النمو الاجتماعي والمعرفي والتربوي لهؤلاء الأطفال [٢٥]. وعلى الرغم من ذلك التشجيع كشفت الدراسات عن معدلات منخفضة لاستعمال اللغة الأم في مقابل معدلات عالية لصالح اللغة الثانية، ولكن معدلات استعمال اللغة الأم تزداد تحت تأثير عوامل معينة مثل رغبة الطلاب والمادة الدراسية والتأثير الفعال للبرنامج [٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩].

كذلك أجري عدد قليل من الدراسات على برامج تعلم اللغة الأجنبية والثانية والبرامج الانغماسية immersion programs. وجدت إحدى هذه الدراسات والتي أجريت في كندا أن مدرسي اللغة الفرنسية أو الإنجليزية بوصفها لغة ثانية يستعمل اللغة الأم بمعدل ١٠٪ [٣٠]. كذلك دلت دراسة أخرى أجريت في أسكوتلندا أن اللغة الأم (الإنجليزية) تستخدم بمعدل ٢١٪ أثناء تدريس اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية [٣١].

هناك أيضًا عدد من الدراسات التي تناول استخدام اللغة الأم أو الثانية ركز على أنواع الأغراض أو الوظائف التي يتم من أجلها ذلك الاستخدام، ويلاحظ أيضًا أن معظمها أجرى على برامج التعليم ثنائي اللغة. ففي دراسة أجريت على أحد هذه البرامج والذي كانت فيه اللغة الثانية هي الإنجليزية، واللغة الأولى هي الأسبانية، وجد أن اللغة الإنجليزية كانت هي المسيطرة واستخدمت في الغالب لتوجيه الطلاب ولتصويب أخطائهم وضبطهم وتشجيعهم، واستخدمت الاسبانية في توجيه الطلاب بقدر أكبر (٣٠٪) من استخدامها في الأغراض الأخرى [٢٦]. وفي دراسة أخرى وجد أن اللغة الأم استخدمت بمعدل ٧٪ من الأحداث الكلامية التي سجلها الباحث speech acts، وأنها استخدمت لتنفيذ وظائف مثل الترجمة، والتنصيف، وفحص الفهم، والإجراءات والتوجيه وكرمز للتضامن [٣٢]. كذلك

دلت دراسة أخرى بأن اللغة الصينية بوصفها لغة أم استعملت بقدر يسير في الصف وكان ذلك الاستخدام بشكل رئيس لغرض التوضيح والشرح [٣٣].

الدراسة الميدانية: إجراءات الدراسة

هدف الدراسة

تهدف الدراسة الميدانية الحالية إلى معرفة آراء ومواقف مدرسي وموجهي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية حيال مدى شيوع استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الإنجليزية وبعض أهم آثاره وأسبابه وحالته.

مسوغات الدراسة

من المعروف أن سياقات تعلم اللغة الأجنبية تختلف عن بعضها من الناحية الثقافية واللغوية والاجتماعية والتعليمية، مما يجعلنا في حاجة لدراسة الواقع الحقيقي لقضية استخدام اللغة الأم في السياق الذي يهمنا كمختصين وممارسين لمهنة تعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية.

لعل أهمية دراسة هذه القضية في ذلك السياق الخاص تتجلى بقدر أكبر عندما نعرف المكانة الكبيرة التي تحتلها اللغة العربية في نفوس متحدثيها الأصليين ومنهم الطلاب السعوديون في تلك المدارس، نظرًا لأنهم ينظرون إليها على أنها لغة القرآن الكريم والحضارة الإسلامية المجيدة والتراث العربي العظيم، مما يخلق ارتباطًا عاطفيًا ووجدانيًا بين تلك اللغة وبين أبنائها. إن ذلك يجعلنا ندرك مدى قوة الذات اللغوية التي ذكرها «كيورا» [١٢] لدى هؤلاء الناس والتمسك الشديد بتلك اللغة والمكانة التي تحتلها وهيمنتها الشديدة على أذهان متحدثيها وعواطفهم [٣٤، ص٤٠٥]. يضاف إلى ذلك أن تعرض الطلاب السعوديين للغة الإنجليزية يقتصر في الغالب على الحجرة الدراسية وليس لديهم فرصة لممارستها خارجها. لذلك فإن تعلم وتعليم لغة وثقافة جديدة في سياق كهذا تعترضه صعوبات كثيرة تمثل اللغة الأم أحد جوانبها [٣٥]. ومن هذا المنطلق جاءت الدراسة الحالية لاستعراض وبحث قضية استخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية من أجل معرفة الواقع الحقيقي

لذلك الاستخدام في المدارس السعودية الحكومية المتوسطة من خلال دراسة ميدانية مبنية على أساس علمي حتى لا تكون اللغة الأم عائقًا في سبيل تعلم اللغة الأجنبية، بل يصبح هناك تصور فعلي للدور الذي ينبغي أن تلعبه اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية.

نظرًا لوجود اختلاف في المواقف والأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم، فلاشك أن معرفة آراء واتجاهات موجهي ومدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس الحكومية السعودية المتوسطة، خصوصًا وأنها مرحلة تأسيسية وحساسة في تعلم اللغة الإنجليزية في تلك المدارس، سوف تؤدي دورًا مهمًا في تحقيق الهدف العام للدراسة الحالية الذي سبق ذكره. وتبرز أهمية استخدام موجهي ومدرسي اللغة الانجليزية كأفراد في هذه الدراسة من حيث إنهم الأشخاص الذين يقومون بمهمة تعليم اللغة الإنجليزية، ولديهم إحساس واقعي بحاجات الطلاب السعوديين ومشكلاتهم أثناء تعلم تلك اللغة الأجنبية، مما يجعلهم يتبعون أساليب وطرق لتلبية حاجات هؤلاء الطلاب وحل مشكلاتهم. ولكن تلك الأساليب والطرق وكذلك الدوافع والأسباب التي أدت إليها ليست بالضرورة هي الشيء السليم الذي ينبغي اتباعه. وبناءً عليه، فإن إجراء دراسة ميدانية من هذا النوع سوف يمكن من التأكيد على الجوانب الإيجابية في تلك الطرق والأساليب ويدعم ويوضح الآراء والاتجاهات التي قادت إليها. وفي المقابل ينبه إلى الجوانب السلبية في تلك الأساليب والطرق ويعرف بالدوافع والأسباب التي أدت إليها لكي يتسنى تصحيحها إذا تبين عدم سلامتها.

أفراد الدراسة

استخدمت هذه الدراسة نوعين من الأفراد:

١ ـ جميع موجهي اللغة الإنجليزية وموجهاتها في جميع المناطق التعليمية التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية بعدد إجمالي بلغ **١٠٩** موجهين وموجهات. كان عدد الموجهات **٥٧** وعدد الموجهين **٥٢** موجهًا.

هذا وقد تم توزيع الاستبانة على هؤلاء الموجهين والموجهات عن طريق إدارة التطوير التربوي بوزارة المعارف وإدارة البحوث بالرئاسة العامة لتعليم البنات. لذلك أود أن أسجل شكري العميق للقائمين على هاتين الإدارتين على ما قدموه لي من مساعدة في هذا الصدد.

٢ ـ جميع مدرسي ومدرسات اللغة الإنجليزية الموجودين في المدارس الحكومية المتوسطة بمدينة الرياض فقط كعينة تمثل مدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة التعليمية لعدم توافر ميزانية للبحث تمكن من إشراك بقية مدرسي اللغة الإنجليزية في جميع الأنحاء الأخرى من المملكة. كان المجموع الكلي لهؤلاء المدرسين **٤٥١** مدرسًا ومدرسة، حيث كان عدد المدرسات **٢٥٧** مدرسة وعدد المدرسين **١٩٤** مدرسًا.

أسئلة الدراسة

هدفت الدراسة إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ ـ ما هي نسبة عدد المدرسين الذين يستخدمون اللغة الأم؟

٢ ـ هل هناك فرق بين المدرسات والمدرسين من حيث شيوع استخدامهم للغة الأم؟

٣ ـ ما هو معدل استخدام المدرسين للغة الأم في الحصة الدراسية الواحدة؟

٤ ـ هل لعامل البلد (عربي مقابل بلد يتحدث الإنجليزية) الذي تلقى به المدرسون تدريبهم المهني تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم؟

٥ ـ هل لعامل عدد سنوات خبرة المدرسين تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم؟

٦ ـ ما هي بعض أهم الأسباب التي قد تؤدي بالمدرسين إلى استخدام اللغة الأم؟

٧ ـ ما هي نسبة عدد الموجهين الذين يرون أن المدرسين يستخدمون اللغة الأم؟

٨ ـ ماهي في نظر الموجهين بعض أهم الأسباب الخاصة التي تجعل المدرسين يستخدمون اللغة الأم؟.

٩ ـ ما هي آراء الموجهين والمدرسين حول بعض الآثار المحتملة لاستعمال اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية؟

١٠ ـ ما هي آراء المدرسين والموجهين حول بعض الحالات التي يجوز فيها استخدام اللغة الأم أثناء تدريس اللغة الأجنبية؟

أداة الدراســـة

للحصول على إجابات عن الأسئلة السابقة تم إعداد استبانة من قبل الباحث (انظر الملحق) تمثل تلك الأسئلة، ووزعت هذه الاستبانة على المدرسين والموجهين الذين اشتركوا

في الدراسة الحالية. تكونت الاستبانة من أربعة أجزاء؛ خصص الجزء الأول للمدرسين فقط، والجزء الثاني للموجهين فقط؛ أما الجزآن الثالث والرابع، فقد اشترك في الإجابة عن أسئلتهما المدرسون والموجهون معا.

وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها قبل تطبيقها حيث تم عرضها على خمسة من المختصين، اثنان منهم في مجال القياس والبحث التربوي والثلاثة الآخرون في حقل اللغويات التطبيقية. وقد أكد الجميع مناسبة فقرات الاستبانة لأهداف الدراسة ووضوح أسلوب صياغتها، وأنها تقيس بالفعل ما وضعت من أجله مما يثبت صدق الأداة من حيث المحتوى content validity .

أما الثبات فقد تم التحقق منه من خلال ما يسمى بطريقة الاختبار ـ إعادة الاختبار test - retest ، حيث عرضت الأداة مرتين على مجموعة من أفراد جمهور الدراسة (١٥ موجها، ٢٠ مدرسًا) بلغ مجموعها ٣٥ فردًا تخللتها مدة زمنية مقدارها خمسة أسابيع تقريبًا. وتبين أن معامل الارتباط بين هاتين المرتين في حالة المدرسين ٠,٩١ وفي حالة الموجهين ٠,٩٦ ، مما يؤكد ثبات الأداة.

نتائج الدراسة وتحليلها

نتائج الجزء الأول من الاستبانة

كشفت نتائج الدراسة أن ٧٥,٢٪ من المدرسين والمدرسات اعترفوا باستخدامهم للغة الأم في تدريس اللغة الإنجليزية، مما يدل على شيوع ذلك الاستخدام والحاجة إليه. كما أنه يمكن الاستدلال من هذه النتيجة إلى أن مدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المرحلة ينبغي أن يكون لديهم معرفة باللغة الأم لطلابه.

وقد أكد العريشي شيوع ذلك في دراسة أجراها لتحليل سلوك مدرسي اللغة الإنجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة مستعملاً طريقة Flint ، حيث ذكر أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بشكل دائم أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية [٣٦].

ولكن يتبين لنا من جدول رقم ١ أن ذلك الاستخدام أكثر شيوعًا بين المدرسين مما هو لدى المدرسات بفارق إحصائي مهم مما يدل على وعي المدرسات بالحاجة إلى الإقلال من استخدام اللغة الأم على الرغم من الحاجة إلى استخدامها.

جدول رقم ١. اختبار «ت» للفرق بين متوسطي المدرسات والمدرسين لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية.

الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
المدرسون	١٨٣	١,٨٥	٠,٣٧	٣,٧١*
المدرسات	٢٥٧	١,٦٧	٠,٤٦	

* مهم عند ٠,٩١ أو بعده.

بالإضافة إلى ذلك، يوضح جدول رقم ٢ أن المدرسين الذين تلقوا إعدادهم في بلد يتحدث اللغة الإنجليزية يستخدمون اللغة العربية أقل من الذين تلقوا إعدادهم في بلد عربي، وذلك بفارق إحصائي مهم مما يدل على تأثير ذلك العامل على استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية. ولعل الأسلوب المباشر الذي تعلم به هؤلاء المدرسون اللغة الإنجليزية في البلاد التي تتحدث بها هو الذي أدى إلى هذه النتيجة.

جدول رقم ٢. اختبار «ت» بين متوسطي استعمال اللغة العربية للمدرسين الذين تلقوا إعدادهم في بلد عربي وبلد يتحدث اللغة الإنجليزية.

البلد	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة «ت»
بلد عربي	٣٦٤	١,٧٣	٠,٤٥	-٢,٧٢*
بلد يتحدث اللغة الإنجليزية	٧٦	١,٨٦	٠,٣٥	

* عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ أو بعده.

كذلك عندما أجرى تحليل التباين كما هو موضح في جدول رقم ٣ لم يتبين أن هناك فرقًا إحصائيًا مهمًا بين المدرسين الذين أمضوا في التدريس أقل من ثلاث سنوات، أو من ثلاث إلى خمس سنوات، أو الذين تزيد خبرتهم على خمس سنوات. وبذلك يمكن القول بأن مدة خبرة التدريس ليس لها تأثير على شيوع استخدام اللغة الأم. بالإمكان تفسير ذلك بأن معظم المدرسين قد يأخذون في استعمال هذه اللغة الأم خلال السنوات الثلاث الأولى ويستمرون على هذا المنوال. كما سوف نلاحظ لاحقًا بأن خبرة التدريس هي من أهم الدوافع التي تؤدي إلى استخدام اللغة الأم (انظر جدول رقم ٦).

جدول رقم ٣ . تحليل التباين للفروق بين متوسطات استخدام اللغة العربية من حيث عدد سنوات خبرة المدرسين.

المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات (التباين)	«ف»
بين المجموعات	٢	٠,٣١	٠,١٦	٠,٨٤
داخل المجموعات	٤٤٦	٨٢.٧٤	٠,١٩	

P > ٠,٤٣

يتضح من جدول رقم ٤ أن شعور المعلم برغبة الطلاب في أن يستعمل اللغة الأم هو أقوى الأسباب التي أدت إلى استخدام المدرسين لهذه اللغة (٥١,٦٪). إن لهذا السبب صلة بحاجات الطلاب الذهنية والعاطفية واللغوية حيث إن مستوى الطلاب المبتدىء في اللغة الإنجليزية يجعلهم يعتمدون على اللغة العربية كاستراتيجية تعلم وجسر يعبرون من خلاله إلى الإنجليزية. إضافة إلى أن قوة ذاتهم اللغوية language ego تجعلهم يشعرون بالأمان عندما تستخدم اللغة الأم خصوصًا عند ذلك المستوى المبتدىء. وفي دراسة مسحية أجريت على ٧٤ طالبًا بالغًا يدرسون اللغة الأجنبية في صفوف تستخدم فيها اللغة الأجنبية فقط وفي الوقت نفسه يدرسون في صفوف أخرى تستخدم فيها اللغة الأجنبية واللغة الأم معًا وجدت «أوكرادي» أن هؤلاء الطلاب عبروا عن حاجتهم إلى أن تستخدم اللغة الأم إلى

جانب اللغة الأجنبية في المراحل الأولى من تعلم اللغة الأجنبية. ووجدت كذلك أن هناك شعورًا عامًا بالخوف والقلق والملل والقصور ولكن عندما تستخدم اللغة الأم يصبح المتعلمون أكثر ارتياحًا وأمانًا نظرًا لأن اللغة الأم تعيد إليهم احترام الذات ومكانتهم كبالغين [٣٧، ص ص٧١-٨١].

جدول رقم ٤ . النسب المئوية لبعض أهم الأسباب التي قد تدفع المدرسين لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية من وجهة نظر هؤلاء المدرسين.

الدافع	المدرسون	المدرسات	المجموع
التوجيه أثناء الإعداد المهني	٤,٥٪	١,١٪	٥,٧٪
توجيهات الموجه	٣,٢٪	٠,٤٪	٣,٦٪
الخبــرة	٢٠,٢٪	٢٤,٢٪	٤٤,٨٪
رغبة الطلاب	٢٥,٩٪	٢٥,٧٪	٥١,٦٪
الكتب الدراسية	٣,٢٪	٨,٦٪	١١,٨٪

أما السبب الآخر فهو أن المدرسين والمدرسات (٤٤,٨٪) في المدارس السعودية المتوسطة اكتشفوا من خبرتهم في التدريس أن استخدام اللغة الأم مع طلابهم يسهل مهمتهم في تعليم اللغة الإنجليزية.

وعلى الرغم من أن هذين السببين السابقين قد يمكن اعتبارهما سببين مقبولين لمبدأ استخدام اللغة الأم ولكن لا يمكن الركون إليهما فيما يختص بكيفية ذلك الاستخدام نظرًا لأن جدول رقم ٤ يوضح أن معظم المدرسين لم يتلقوا توجيها باستخدام اللغة الأم أثناء إعدادهم كمدرسين (١,١٪)، أو من الموجهين (٣,٦٪)، أو من خلال دليل المدرس المصاحب للكتب الدراسية (١١,٨٪). لذلك فإن هذا الاستخدام قد يكون غير منظم وغير مبني على معرفة بالأسس النظرية والطرق والأساليب العملية المتعارف عليها في ذلك الخصوص. ولعل العريشي على حق عندما ذكر أن أفراد دراسته من هؤلاء المدرسين

يستخدمون اللغة العربية بشكل عشوائي وبدون تخطيط مسبق بدلاً من أن يفعلوا ذلك بشكل انتقائي عند الضرورة [٣٦، ص١٤٧].

يتضح من جدول رقم ٥ أن المدرسين والمدرسات معا يستخدمون اللغة الأم في الغالب بنسبة ١٠٪ من زمن الحصة الدراسية (والذي يبلغ ٤٥ دقيقة). وقد تصل هذه النسبة إلى ١٥٪ في بعض الأحيان، وقد تقل إلى ٥٪. إن جميع هذه النسب في حاجة إلى مصدر مستقل لكي يؤكدها. لحسن الحظ إن ذلك المصدر المستقل موجود فعلاً، فقد ذكر العريشي أن أفراد دراسته من هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بمعدل ١٣,٩٧٪ من وقت الحصة الدراسية [٣٦، ص١٠٨].

جدول رقم ٥. النسب المئوية لاستخدام المدرسين للغة العربية في الحصة الدراسية الواحدة للغة الإنجليزية.

النسب المئوية لاستخدام اللغة الأم	النسبة المئوية لعدد المدرسين الذين يستخدمونها
٥ ٪	١٥,٤٪
١٠٪	٥٥,٤٪
١٥٪	٢٠,٢٪
٢٥٪	٦,٤ ٪

هناك نقطة أخرى لم تتطرق لها الدراسة الحالية ولكن العريشي أوردها وهي نسبة استخدام الطلاب للغة العربية. فقد وجد العريشي أن النسبة العامة لاستخدام العربية من قبل الطلاب تبلغ ١١,٤٦٪ من زمن الحصة الدراسية [٣٦، ص١٠٩]. وإذا ما أضفنا هذه النسبة إلى النسبة السابقة للمدرسين (١١,٤٦٪ + ١٣,٩٧٪ = ٢٥,٤٣٪)، أي أن مجموع النسبة العامة لاستخدام اللغة العربية من قبل المدرسين والطلاب معًا تبلغ تقريبًا ربع وقت الحصة الدراسية وقد تزيد أو تقل بعض الشيء في بعض الحالات.

نتائج الجزء الثاني للاستبانة

أظهرت نتائج الجزء الثاني أن ٧٥٪ من الموجهين أفادوا بأن المدرسين يستخدمون اللغة الأم فعلاً وهي النسبة المئوية نفسها لعدد المدرسين الذي أقروا باستخدام هذه اللغة (انظر نتائج الجزء الأول)، مما يؤكد شيوع ذلك بهذا المعدل.

يتبين في جدول رقم ٦ أن الموجهين يرون أن هناك أسبابًا مختلفة تجعل المدرسين يستخدمون اللغة الأم يأتي في مقدمتها أن الموجهين يرون أن استخدام اللغة الأجنبية يتطلب من المدرسين جهدًا (٦٥,٤٪). يلي ذلك عدم توافر وسائل الإيضاح لدى هؤلاء المدرسين (٥٦,١٪). أما السبب الذي جاء في المرتبة الثالثة (٤٨,٦٪)، فهوعدم اهتمام المدرسين باستخدام اللغة الإنجليزية هو السبب الذي احتل المرتبة الرابعة (٤٥,٨٪). وفي هذه المرتبة السابقة نفسها يمكن أيضًا تصنيف عامل ضعف المدرسين في الإنجليزية نظرًا للفارق البسيط بين نسبة عدد الموجهين (٤٤,٩٪) الذين يرون وجود ذلك السبب ونسبة عدد الذين رأوا وجود السبب السابق. وقد لاحظ العريشي أن استخدام المدرسين الدائم للغة

جدول رقم ٦ . النسب المئوية لآراء الموجهين حول بعض أهم الأسباب المحتملة لاستخدام المدرسين للغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية.

السـبب	النسبة المئوية لعدد الموجهين		
	الموجهون	الموجهات	المجموع
١ - ضعف المدرسين في الإنجليزية	٢٣,٤٪	٢١,٥٪	٤٤,٩٪
٢ - عدم توافر وسائل الإيضاح	١٠,٣٪	٤٥,٨٪	٥٦,٩٪
٣ - إهمال للمدرسين لاستخدام الإنجليزية	٢٢,٤٪	٢٦,٢٪	٤٨,٦٪
٤ - مستوى الإعداد الأكاديمي	١٨,٧٪	١٩,٦٪	٣٨,٣٪
٥ - استعمال الإنجليزية يتطلب من المدرسين جهدًا	٤٣,٦٪	٣٠,٨٪	٦٥,٤٪
٦ - طول منهج الإنجليزية	١٦,٨٪	١٩,٦٪	٣٦,٤٪
٧ - ضيق الوقت المخصص للإنجليزية	١٩,٦٪	٢٦,٢٪	٤٥,٨٪
٨ - عدم توافر التوجيه ذي الصلة	صفر	٢,٨٪	٢,٨٪

العربية في تدريسهم [٣٦، ص١٠٨] يعود إلى ضعف مهارتهم في استعمال اللغة الإنجليزية حيث تبينت له تلك الحقيقة من خلال الدروس التي سجلها على آلة تسجل لهؤلاء المدرسين أثناء جمع بيانات دراسته. أما في المرتبة الخامسة، فبالإمكان وضع كل من السببين المتعلقين بمستوى الإعداد الأكاديمي (٣٨,٣٪) وطول منهج اللغة الإنجليزية (٣٦,٤).

ليس من المستغرب أن يحصل السبب المتعلق بعدم وجود التوجيه المناسب من قبل الموجهين على أقل النسب المئوية (٢,٨٪) نظرًا لأنه من الطبيعي ألا يعترف الموجهون بالقصور في أحد جوانب عملهم.

نتائج الجزء الثالث

عندما نفحص النسب المئوية لعدد الموجهين والمدرسين في جدول رقم ٧ فيما يختص بآرائهم حول بعض أهم الآثار التي حذر منها الرافضون لاستعمال اللغة الأم والترجمة، نجد ارتفاعًا في نسب الموجهين مقارنة بنسب المدرسين. إن ذلك يدل على أن الموجهين يقفون موقفًا متشددًا من استعمال اللغة الأم، وفي مقابل ذلك نجد أن نسب المدرسين تدل على موقف معتدل إلى حد ما. وبناء عليه يمكننا أن نقول إن موقف المدرسين يتفق مع الاتجاه العام المعتدل الذي يغلب على آراء المختصين في تدريس اللغات الأجنبية وبعض طرائق هذا المجال ومذاهبه فيما يتعلق بقضية استخدام اللغة الأم.

بالاضافة إلى ذلك، فإن هذا التباين في النسب المئوية لآراء موجهي اللغة الإنجليزية ومدرسيها في جدول رقم ٧ قد يشير إلى أن هؤلاء الموجهين لم يتمكنوا من التأثير على المدرسين في ذلك الشأن، أو أنهم لا يقدمون لهم التوجيه اللازم الذي يمثل موقفهم الرافض لذلك الاستخدام. لعل التفسير الأخير أقرب إلى الواقع نظرًا لأننا عندما نعود إلى جدول رقم ٤ الذي ذكرنا فيه دوافع المدرسين إلى استخدام اللغة الأم نجد أن نسبة ذلك الدافع كانت منخفضة جدًا (٣,٦٪). فلو كان هناك توجه من الموجهين فيما يتعلق بقضية استخدام اللغة لوجدنا تأثيرًا لذلك التوجيه وتشابها في آراء المدرسين والموجهين بالنسبة للآثار المقترحة بصرف النظر عن نوعية تلك الآثار.

جدول رقم ٧ . النسب المئوية لآراء المدرسين والموجهين حول بعض الآثار المحتملة لاستعمال اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية .

نوع الأثر	النسب المئوية للموجهين	النسب المئوية للمدرسين
١ ـ آثار سلبية عمومًا	٩٣,٦٪	٦٥,٦٪
٢ ـ ضعف الطلاب في الإنجليزية	٨٩,٠٪	٥١,٧٪
٣ ـ سوف يصعب تعلم قواعد الإنجليزية	٨٢,٦٪	٤٢,٦٪
٤ ـ يصبح تعلم الإنجليزية أقل فعالية وديمومة	٩٧,٢٪	٢٨,٦٪
٥ ـ يصعب تذكر كلمات ومصطلحات الإنجليزية	٨٠,٧٪	٥١,٩٪
٦ ـ فقدان الطلاب للرغبة في فهم ما يقال بالإنجليزية	٩١,٧٪	٥٨,٨٪
٧ ـ فقدان الطلاب للرغبة في التعبير عن أنفسهم بالإنجليزية	٩٥,٤٪	٦١,٤٪
٨ ـ يعتقد الطلاب أن المعلم غير مواظب على استعمال الإنجليزية	٨١,٧٪	٤٣,٥٪

وعندما سُئل الموجهون والمدرسون سؤالاً مباشرًا عما إذا كانوا ينصحون باستعمال اللغة الأم كانت نسبة الرفض لدى الموجهين (٩٥,٤٪) فيما يؤكد موقفهم المتشدد سابق الذكر وتبرز مخاوفهم من استخدام اللغة الأم. ولكن نسبة الرفض لدى المدرسين كانت أقل (٧٥,٢٪)، وعلى الرغم من ارتفاع هذه النسبة مقارنة بما ورد من نسب في جدول رقم ٧ بالنسبة للمدرسين، إلا أنه يمكن تفسير ذلك بأن المدرسين لا يستطيعون أن يصرحوا بموقفهم المعتدل من استخدام اللغة الأم وهو أمر كشفت عنه بشكل غير مباشر نسب إجاباتهم في جدول رقم ٧ .

عندما سُئل المدرسون والموجهون فيما إذا كانوا ينصحون باستخدام اللغة الأم في كتب اللغة الإنجليزية المستخدمة كان الموقف متشابهًا، حيث كانت نسبة رفض الموجهين ٩٨,٢٪ ونسبة المدرسين ٩١,٤٪ . إن هذا الموقف المتشابه يؤكد رفض الجميع لاستخدام اللغة الأم في كتب اللغة الإنجليزية، مما يدعو إلى الأخذ به .

يتضح من جدول رقم ٨ أن آراء المدرسين والموجهين متفقة إلى حد ما في نوعية الحالات التي يجيزون فيها استخدام اللغة العربية والمواقف التي لا يجيزون فيها ذلك الاستخدام. لذلك نجدهم يجيزون استخدام اللغة العربية والترجمة عند الضرورة عندما لا يفهم الطلاب المقصود، على سبيل المثال عند إعطاء التعليمات وكذلك في حالة شرح الكلمات ذات المعاني المجردة وترجمتها. وعلى الرغم من أن نسبة قليلة من الموجهين سمحوا باستخدام اللغة العربية في حالة شرح القواعد اللغوية وطرق استخدامها (٢٣,٩٪)، إلا أن نسبة عدد المدرسين كانت أكبر من ذلك (٥٤,٥٪)، لكن هذه النسبة لم تصل إلى نسبة استخدام اللغة في حالة الضرورة أو توضيح معاني الكلمات المجردة، إلا أنها كانت معتدلة مما يدل على أن المدرسين ينظرون باعتدال إلى جواز استخدام اللغة الأم في حالة شرح القواعد اللغوية.

كذلك كان موقف المدرسين والموجهين متطابقًا تمامًا في رفض استخدام الترجمة واللغة العربية لترجمة الكلمات والمعاني الإجمالية، فمن خلال هذه النتائج يمكن القول إن المدرسين الموجهين لا يجيزون ذلك الاستخدام بدون قيد أو شرط.

جدول رقم ٨ . النسب المئوية لآراء الموجهين والمدرسين حول بعض أهم الحالات التي يجوز فيها استخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية.

الغـــــرض	نسبة الموجهين والمدرسين	
	الموجهون	المدرسون
١ - في حالة الضرورة عندما لا يفهم الطلاب التعليمات	٧٥,٢٪	٨٤,٥٪
٢ - شرح الكلمات ذات المعاني المجردة وترجمتها	٩١,٧٪	٨٧,٦٪
٣ - شرح قواعد اللغة وطرق استخدامها	٢٣,٩٪	٥٤,٥٪
٤ - شرح معاني الكلمات وترجمتها	٥,٥٪	١٧,١٪
٥ - ترجمة المعاني الإجمالية للجمل	١١,٠٪	١٦,٦٪

ولكن العريشي وجد في دراسته كما ذكرنا سابقًا أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية بشكل عشوائي غير منظم بدلاً من استخدامها على نحو انتقائي وفي حالات الضرورة فقط [٣٦، ص١٤٧]. إذًا كيف يمكن التوفيق بين ما وجدناه هنا من نتائج وما ذكره العريشي؟ هناك تفسيران محتملان لهذا التناقض الظاهري. أولاً، أن المدرسين لا يطبقون عمليًا استخدام اللغة الأم في الحالات التي ذكروا أنه يجوز فيها ذلك الاستخدام، ولكنهم يستخدمون اللغة الأم بشكل عشوائي كما ذكر العريشي. ثانيًا، أن هؤلاء المدرسين يستخدمون اللغة العربية في الحالات التي ذكروها بالإضافة إلى حالات أخرى أحيانًا، وقد يبالغون في مقدار هذا الاستعمال وذلك تحت تأثير وطأة الأسباب التي تجعلهم يستعملون اللغة العربية المذكورة في جدول رقم ٦، مما يجعلهم يبدون وكأنهم يمارسون هذا الاستعمال بشكل عشوائي. لذلك يمكن القول بأن إزالة تلك الأسباب أو التقليل من آثارها وتقديم التوجيه السليم سوف يؤدي إلى تنظيم استعمال اللغة الأم والإقلال من استخدامها.

ملخص النتائج ودلالاتها

مهما اختلفت الأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم في تدريس اللغة الأجنبية، وكذلك مهما تباينت مواقف تعليم اللغة وطرائقه وآراء مختصيها حيال هذه القضية أو أي قضية أخرى مشابهة، فإن السياق الذي يتم فيه تعلم اللغة الأجنبية ونوعية الطلاب وحاجاتهم ونوعية المدرسين والبيئة المدرسية وإمكانياتها تظل دائمًا عوامل مهمة تؤثر تأثيرًا مباشرًا على نوعية المواقف والأساليب والطرق التي تتبع في تدريس اللغة الأجنبية والحلول التي تقترح لمعالجة مشكلات هذه العملية. ومن خلال هذا المنظور السابق خرجت الدراسة الحالية بالدلالات العامة التالية:

١ - إن شيوع استخدام اللغة الأم بين مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس السعودية المتوسطة يدل على الحاجة إلى هذا الاستخدام في هذه المدارس وعلى ضرورة وجود مدرسين يعرفون هذه اللغة.

٢ - إن ذلك الاستخدام جاء نتيجة لتلبية حاجات طلابهم ورغبتهم بناء على خبرة هؤلاء المدرسين في تدريس هؤلاء الطلاب وليس بتوجيه من الموجهين أو دليل المدرس -

المصاحب للكتب الدراسية أو نتيجة لتأثير إعدادهم المسلكي، مما يدل على أنه نابع من قناعة بذلك الاستخدام، لكن تلك القناعة وحدها لا تكفي لذلك لابد أن يكون للعوامل الثلاثة الأخيرة دور في توجيه وضبط معدل الاستخدام وكيفيته.

٣ ـ إن قضاء ما يقارب ١٠٪ من وقت الدرس في استخدام اللغة العربية من قبل المدرسين يدل على وعيهم بضرورة الحد من حصول ذلك الاستخدام.

٤ ـ إن نوعية الأسباب التي ذكر الموجهون أنها تجبر المدرسين على استعمال اللغة العربية يدل على أن هذه أسباب يمكن معالجتها، مثل طول المنهج وعدم توافر وسائل الإيضاح وضعف بعض المدرسين في اللغة الأجنبية والجهد الذي يتطلبه تدريس اللغة الإنجليزية بدون استخدام اللغة الأم.

٥ ـ إن التباين بين موقف الموجهين المتسم بالتشدد في استخدام اللغة الأم والخوف من آثارها السلبية وموقف المدرسين المعتدل من ذلك يدل على أن الموجهين لم يقدموا التوجيه اللازم أو لم يستطيعوا التأثير على المدرسين. لذلك ينبغي على الموجهين أن يتعرفوا على وجهات نظر المدرسين ومشكلاتهم والواقع الفعلي الذي يتعاملون معه حتى يكون توجيههم نابعًا من هذا المنطلق ويكون له التأثير المطلوب.

٦ ـ إن موقف المدرسين المعتدل يدل على أنهم على وعي بالآثار السلبية التي احتج بها الرافضون لاستخدام اللغة الأم ولكنهم يزنون ذلك في مقابل ضرورة ذلك الاستخدام وفوائده بناء على الواقع الفعلي الذي يتعاملون معه. أي أنهم يعرفون أن استخدام اللغة الأم سلاح ذو حدين ولكنهم في حاجة إلى توجيه حول كيفية الاستخدام السليم للغة الأم وتوفير السبل التي تغنيهم عن ذلك الاستخدام وتساعد على الإقلال منه.

٧ ـ إن اتفاق الموجهين والمدرسين على أن استخدام اللغة الأم جائز في حالات الضرورة وشرح الكلمات المجردة وإلى حد ما في شرح القواعد اللغوية وطرق استخدامها

يدل على أن الموجهين يتفقون مع المدرسين أن لذلك الاستخدام حالات معينة على الرغم من الموقف المتشدد لهؤلاء الموجهين، مما يرجح موقف المدرسين المعتدل الذي هو في الحقيقة يتفق مع الموقف السائد حاليًا في طرائق تعليم اللغات ومذاهبه وبين المختصين في ذلك المجال.

٨ ـ إن معرفة المدرسين ببعض الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم يدل على وعيهم بتلك الحالات، كما أن اتفاق الموجهين والمدرسين على تلك الحالات يدل على أهميتها وضرورة التركيز عليها عند استعمال اللغة الأم. ولكن ذلك الوعي في حاجة إلى أن يطبق عمليًا ويمارس بوعي وحذر.

٩ ـ إن مقارنة نتائج هذه الدراسة من حيث الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم وما وجده العريشي من سلوك فعلي لهؤلاء المدرسين عند ممارستهم لذلك الاستخدام يدل على أن هؤلاء المدرسين، على الرغم من معرفتهم بحالات ذلك الاستخدام، لا يطبقون ذلك بشكل عملي مناسب أو أنهم يضيفون إليها حالات أخرى غير مناسبة.

التوصيات والخاتمة

من خلال هذه الدلالات يمكن الخروج بالتوصيات التالية التي ينبغي أن يأخذ بها مدرسو اللغة الإنجليزية وموجهوها بالمدارس السعودية المتوسطة، وكذلك مؤلفو مناهج هذه المادة ومعدو مدرسيها في الكليات والمعاهد، كل فيما يخصه:

١ ـ عدم منع المدرسين من استخدام اللغة الأم.

٢ ـ تنبيه المدرسين إلى الالتزام بالمعدل المناسب لاستخدام اللغة الأم وحثهم على التقليل منه ما أمكن والتدرج في ذلك مع تقدم مستوى الطلاب اللغوي.

٣ ـ توضيح الأسس النظرية لاستخدام اللغة الأم حتى يكون سلوك المدرسين عند ممارستهم لذلك الاستخدام مبنيًا على أسس نظرية ومعرفة بطرق تعليم اللغات ومذاهبه وآراء المختصين في ذلك المجال فيما يختص بجواز ذلك الاستخدام ومنعه.

٤ ـ توضيح الحالات التي يجوز فيها استعمال اللغة الأم للمدرسين وحثهم على الالتزام بها ومتابعتهم وتوجيههم بشكل مستمر بعدم المبالغة في ذلك الاستعمال.

٥ ـ توجيه المدرسين إلى الأساليب والطرق التي من شأنها أن تقلل من جهدهم في تدريس اللغة الإنجليزية من خلال الإنجليزية نفسها.

٦ ـ توفير وسائل الإيضاح السمعية والمرئية التي تغني عن استعمال اللغة الأم أو الإكثار منه.

٧ ـ منح المدرسين وقتًا كافيًا ومنهجًا بطول مناسب يمكنهم من الإقلال عن استعمال اللغة الأم والإكثار من استعمال اللغة الإنجليزية لأغراض اتصالية.

٨ ـ الرفع من كفاية المدرسين في اللغة الإنجليزية حتى يكون لديهم الإبداع اللغوي الكافي الذي يمكنهم من تبسيط الدخل اللغوي الذي يقدمونه لطلابهم وتنويعه.

٩ ـ تقديم تعليمات واضحة ومعلومات مفصلة في دليل المدرس teacher's manual عن الحالات والنقاط اللغوية التي يجوز فيها استخدام اللغة الأم في كل وحدة أو درس من دروس هذا المنهج.

وفي الختام نرجو أن تكون هذه الدراسة قد ألقت الضوء على قضية مهمة من قضايا تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية المتوسطة بالمملكة العربية السعودية والاستفادة من دلالاتها وتوصياتها في تقديم أفضل مستوى من تدريس اللغة الإنجليزية وتعليمها في هذه المدارس أو في أي مدارس أخرى تعاني من هذه المشكلة.

ملحـــــــــــق

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي موجه اللغة الإنجليزية ومدرسها المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

الاستبـانـة التي بين يديك تهدف إلى دراسة آراء موجهي اللغة الإنجليزية ومدرسيها بالمدارس السعودية المتوسطة في استعمال اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية وأسبابه وضوابطه. لذلك المرجو منـك الإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بكل عناية وأمانة وصدق ومن غير ذكر اسمك. علمًا بأنه لن تستخدم إجابتك إلا لأغراض البحث العلمي.

مع وافر التقدير والاحترام،،،،،،

الباحـــــث

د. عبدالرحمن عبدالعزيز العبدان

الاســـــــــتبـانـــة

ضع علامة (√) داخل المربع المناسب:

١ ـ نوع العمل :
☐ موجه
☐ مدرس

٢ ـ الجنس :
☐ ذكر
☐ أنثى

٣ ـ بلد الحصول على المؤهل:

☐ بلد عربي

☐ بلد يتحدث اللغة الإنجليزية

٤ ـ عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من ثلاث سنوات

☐ ثلاث إلى خمس سنوات

☐ أكثر من خمس سنوات

الجــزء الأول

(هذا الجزء مخصص للمدرسين فقط)

هذه الفقرات تسأل عما إذا كنت تستخدم اللغة العربية والدوافع الخاصة التي أدت بك إلى ذلك.

ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل إجابتك عن الفقرات التالية:

الفقـرات	نعم	لا
١ ـ هل تستخدم اللغة العربية أثناء تدريسك للغة الإنجليزية؟	☐	☐

ملاحظة إذا كانت إجابتك بنعم عن الفقرة السابقة فأجب عن بقية فقرات هذا الجزء وإلا فانتقل من فضلك إلى الجزء الثالث من الاستبانة.

٢ ـ أي الأسباب التالية جعلتك تستخدم اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية؟

ا ـ نُصِحتَ باستخدام اللغة العربية أثناء إعدادك كمدرس للغة الإنجليزية. ☐

ب ـ موجه اللغة الإنجليزية نصحك باستخدام اللغة الإنجليزية ☐

جـ ـ اكتشفت من خبرتك في التدريس أن استخدام اللغة العربية يساعد الطلاب على تعلم اللغة الإنجليزية ☐

د - شعرت بأن طلابك يرغبون في استخدام اللغة العربية ☐

هـ - كتب اللغة الإنجليزية المقررة تستخدم اللغة العربية ☐

٣- أي من النسب المئوية التالية يمثل تقريبًا استخدامك للغة العربية في الحصة الواحدة؟

☐ ٥٪ ☐ ١٠٪ ☐ ١٥٪ ☐ ٢٥٪ ☐ أكثر من ذلك.

الجــزء الثــاني
(هذا الجزء مخصص للموجهين فقط)

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك حول الوضع الحالي لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس السعودية المتوسطة، وعن الأسباب العامة التي قد تؤدي بمدرسي اللغة الإنجليزية في هذه المدارس إلى هذا الاستخدام.

ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل إجابتك عن الفقرات التالية:

الفقـرات	نعم	لا
١ - هل استخـدام اللغـة العـربية شائـع بين مدرسي اللغـة الإنجليزية بالمدارس السعودية المتوسطة أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية.	☐	☐

٢ - أي من الأسباب التالية في رأيك تجعل هؤلاء المدرسين يستعملون اللغة العربية في تدريسهم للغة الإنجليزية؟

ا - ضعفهم في اللغة الإنجليزية. ☐

ب - عدم توافر وسائل الإيضاح التي تغنيهم عن استعمال اللغة العربية. ☐

جـ - عدم اهتمامهم باستعمال اللغة الإنجليزية أثناء تدريسهم للغة الإنجليزية ☐

د - مستوى إعدادهم الأكاديمي أدى بهم إلى استخدام اللغة العربية في تدريسهم للغة **الإنجليزية**. ☐

هـ - تدريس اللغة الإنجليزية من خلال اللغة الإنجليزية يتطلب منهم **جهدًا**. ☐

و - طول منهج اللغة الإنجليزية لا يسمح لهم باستخدام اللغة الإنجليزية **دائمًا**. ☐

ز - ضيق الوقت المخصص للغة الإنجليزية لا يسمح لهم باستخدام هذه اللغة **دائمًا**. ☐

حـ - عدم توافر التوجيه اللازم من قبل موجهي اللغة الإنجليزية فيما يختص باستعمال اللغة العربية في تدريس اللغة **الإنجليزية**. ☐

الجـزء الثـالـث

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك في استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية وآثاره.
ضع علامة (√) داخل المربع الذي يمثل رأيك في الإجابة عن الفقرات التالية:

الفقـرات	نعم	لا
١ - هل تنصح بأن يستخدم مدرسو اللغة الإنجليزية اللغة العربية أثناء تدريسهم لهذه اللغة الأجنبية؟	☐	☐
٢ - هل تنصح بأن تستخدم اللغة العربية في كتب اللغة الإنجليزية المقررة؟	☐	☐
٣ - هل تعتقد أن لاستخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية أثرًا سلبيًا عمومًا على تعلم الطلاب للغة الإنجليزية؟	☐	☐
٤ - هل تعتقد أن استعمال هؤلاء المدرسين للغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية أحد الأسباب الرئيسة في ضعف الطلاب السعوديين في اللغة الإنجليزية؟	☐	☐

٥ ـ أي من الأمور التالية تعتقد أنه سيحدث في الغالب عندما تستخدم اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية :

ا ـ سوف يصعب على الطلاب تعلم قواعد اللغة الإنجليزية ☐

ب ـ سيكون تعلم الطلاب للغة الإنجليزية أقل فعالية وديمومة ☐

جـ ـ سوف يصعب على الطلاب تذكر معاني الكلمات والتعابير الاصطلاحية idioms للغة الإنجليزية . ☐

د ـ سوف يفقد الطلاب الرغبة في فهم ما يقال لهم باللغة الإنجليزية ☐

هـ ـ سوف يفقد الطلاب الرغبة في التعبير عن أنفسهم باللغة الإنجليزية . ☐

و ـ سوف يعتقد الطلاب أن المدرس غير مواظب على استعمال اللغة الإنجليزية . ☐

ز ـ سوف يعتقد الطلاب أن المدرس غير مهتم باستخدام اللغة الإنجليزية ☐

الجـــزء الـرابـــع

في هذا الجزء سوف تُسأل عن رأيك عن بعض أبرز أغراض استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية ، وذلك على افتراض أنك تجيز استخدام اللغة العربية في تدريس اللغة الإنجليزية . ضع علامة (✓) داخل المربع الذي يمثل رأيك في الإجابة عن الفقرات التالية :

في أي من الحالات التالية يجوز لمدرس اللغة الإنجليزية استخدام اللغة العربية أثناء تدريس اللغة الإنجليزية :

ا ـ عندما يشعر أن طلابه لم يفهموا ما يقصد . ☐

ب - شرح كلمات اللغة الإنجليزية ذات المعاني المجردة وترجمتها ☐

جـ - شرح معاني جميع الكلمات الإنجليزية وترجمتها دون استثناء ☐

د - ترجمة المعاني الإجمالية لجمل اللغة الإنجليزية ☐

هـ - شرح قواعد اللغة الإنجليزية وطرق استخدامها ☐

المراجـــــــع

[١] Skinner, B. F. *Verbal Behavior.* Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1957.

[٢] Brown, Douglas H. *Principles of Language Learning and Teaching.* 2nd ed. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1985.

[٣] Ausubel, P. D. *Educational Psychology: A Cognitive View.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

[٤] Ellis, R. *Understanding Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press, 1985.

[٥] Chomsky, N. "Review of Verbal Behavior by B. F. Skinner." *Language,* 35 (1958), 26-58.

[٦] McNeill, D. "Developmental Psycholinguistics." In *Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach,* ed. F. Smith and G. Miller. Cambridge, Mass., MIT Press, 1966.

[٧] Taylor, Barry P. "Adult Language Learning Strategies and their Pedagogical Implication." *TESOL Quarterly,* 9 (Dec. 1975), 391-99.

[٨] Sridhar, S. N. "Contrastive Analysis, Error Analysis and Inter Language: Three Phases of One Goal." In *Reading on English as a Second Language,* ed. Groft. 2nd. ed. Cambridge, Mass.: Winthrop, 1980, 85-90.

[٩] Krashen, S. D. *The Input Hypothesis: Issues and Implications.* London: Longman, 1985.

[١٠] Tudor, Ian. "Translation between Learning and Acquisition." *Language Teaching,* 22, No. 2 (1989), 115.

[١١] Schneider, Rudlof. "Biology and Foreign Language Teaching: The Principles of Monolingualism in the Light of Biological Foundations." *Language Teaching,* 14 (1979), 114.

[١٢] Guiora, A. Z., R. C. Brannon, and C. Dull. "Empathy and Second Language Learning." *Language Learning,* 22 (1972), 111-30.

[١٣] Kelly, L. G. *Twenty - Five Years of Language Teaching.* Rowlley, Mass.: Newbury House, 1969.

[١٤] Hammerly, H. *Synthesis in Second Language Teaching: An Introduction to Linguistics.* Blaine, Wash.: Second Language Publication, 1982.

[١٥] Richards. J. C., and T. S. Rogers. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

[١٦] Larsen-Freeman, D. *Techniques and Principles in Language Teaching.* Oxford: Oxford University Press, 1986.

[١٧] Rivers, Wilga, and Mary S. A. Temperely. *Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language.* New York: Oxford University Press, 1978.

[١٨] Stevick, E. W. *Teaching Languages: A Way and Ways.* Rolley, Mass.: Newbury House, 1980.

[١٩] Bilitho, A. R. "Translation – An End Not a Means." *English Language Teaching Journal,* 30 (1978), 110-15.

[٢٠] Taylor, C. V. "Why Throw Out Translation." *English Language Teaching Journal,* 27, No. 1 (1972), 58-65.

[٢١] Wilkins, D. A. *Second Language Learning and Teaching.* London: Edward Arnold, 1974.

[٢٢] Finocchario, M. *Teaching English as a Second Language.* New York: Harper & Brothers, 1958.

[٢٣] Widdowson, H. G. *Teaching Languages as Communication.* Oxford: Oxford University Press, 1978.

[٢٤] Atikson, D. "The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource." *English Language Teaching Journal,* 41 (1987), 241-47.

[٢٥] Cummins, J. "The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students." In *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework,* ed. California State Department of Education. Los Angeles: California State University at Los Angeles, 1931, 3-49.

[٢٦] Legarreta, D. "Language Choice in Bilingual Education." *TESOL Quarterly,* 11 (1977), 9-16.

[٢٧] Bruck, M., and S. Jeffery. "Ethnographic Analysis of the Language Use Patterns of Bilingually Schooled Children." *Working Papers on Bilingualism,* No. 13. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1977, 59-91.

[٢٨] Chesterfield, R., K. B. Chesterfield, K. Hayes-Latimer, and R. Chavez. "The Influence of Teachers and Peers on Second Language Acquisition in Bilingual Preschool Programs." *TESOL Quarterly*, 17 (1933), 401-19.

[٢٩] Strong, M. "Teacher Language to Limited English Speakers in Bilingual and Submersion Classrooms." *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ed. R.R. Day. Rowley, Mass.: Newbury House, 1936, 53-63.

[٣٠] Frohlich, M., N. Spanda, and P. Allen. "Differences in the Communicative Orientation of L.2 Classrooms." TESOL Quarterly, 19 (1985), 27-57.

[٣١] Mitchell, R., B. Parkinson, and R. Johnstone. "The Foreign Language Classroom, An Observational Study." Stirling Educational Monographs No. 9. Stirling: Department of Education, University of Stirling, Scotland, 1981.

[٣٢] Guthrie, L. "Contrast in Teacher's Language Use in a Chinese English Bilingual Classroom." In *On TESOL 83: The Question of Control*, eds. J. Handscombe, R. A. Orem and B. P. Tylor. Washington, D.C.: TESOL, 1984, 39-52.

[٣٣] Wong-Fillmore, L. "Learning a Second Language: Chinese Children in the American Classroom." In *Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, ed. J. E. Alatis. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1930, 309-25.

[٣٤] Abdan, A.A. "EFL Motivation in the Saudi Public Schools: Problems, Causes and Solutions." *Educational Studies: Journal of the College of Education, King Saud University*, 3 (1986), 1-10.

[٣٥] El-Sayed, A.M. "An Investigation into the Current Status of English Instruction in the Gulf: Some Comments on the Problems and Suggestions for Solutions." *ITI*, 81 (1988), 47-72.

[٣٦] Arishi, Ali Y. "A Study of EFL Teachers' Behavior in EFL Classes in Saudi Arabia." Unpublished Doctoral Dissertation, School of Education, Indiana University, Bloomington, Indiana, 1984.

[٣٧] O'Grady, Catherine. "Use of the Learner's First Language in Adult Migrant Education." *Prospect*, 2, No. 2 (1987), 171-81.

A Field Study of the Use of Arabic in EFL Classrooms in the Saudi Intermediate Public Schools

Abdulrahman A. Al-Abdan
Associate Professor, English Department,
College of Arts, King Saud University,
Riyadh, Saudi Arabia

Abstract. The present paper reports on a field study that attempts to investigate the extent to which Arabic is used during the teaching of English in Saudi intermediate public schools and to identify the causes, effects and situations of this use. A total of 451 English teachers and supervisors from these schools were asked to respond to a questionnaire specially designed to collect data about these issues.

The results revealed that 75% of these teachers use Arabic while they teach English for about 10% of the class time. They use it out of conviction resulting from their teaching experience and to respond to their students' needs. Moreover, the results indicated that there is a host of factors behind this use, such as: the unavailability of teaching aids, the hard effort needed in teaching English monolingually and the shortage of time alloted to English in these schools. In addition, the results showed that these teachers are aware of some of the major situations in which the mother tongue could be used in foreign language teaching. However, overwhelmed by the above-mentioned causes, they tend sometimes to misuse and/or overuse Arabic in the course of their work.

In the light of these results, some recommendations are presented in the paper for regulating and reducing the use of Arabic in Saudi English classrooms.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٢٧-٤٦٢ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام

مليحان بن معيض الثبيتي * وعلي بن سعد القرني **

* أستاذ مساعد، و ** أستاذ مشارك، قسم التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة أهمية واستخدام طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. لتحقيق ذلك تم استطلاع آراء مجتمع الدراسة الكلي البالغ عددهم ٢٢٧ عميد كلية ورئيس قسم في أربع جامعات تم اختيارها عشوائيًا. استخدم المتوسط الحسابي، والرتب، والنسب المئوية، واختبار كا٢، وأسلوب اختبار التباين لتحديد نتائج الدراسة.

كشفت نتائج الدراسة عن ضرورة تقويم الأداء التدريسي باستخدام طرق عدة كتقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي، وتقويم رئيس القسم، كما بيَّنت نتائج الدراسة الأمور التي ينبغي تقويم عضو هيئة التدريس في ضوئها ومنها: مدى الالتزام بمواعيد المحاضرات والوجود أثناء الساعات المكتبية، والإبداع والتجديد في طرق التدريس وأساليبه، ورغبة عضو هيئة التدريس في تطوير نفسه مهنيًا.

وأبرزت نتائج الدراسة طرق تقويم الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس ومن أهمها: النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي، والبحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات العلمية، والكتب المؤلفة كمؤلف ثانٍ.

وأظهرت نتائج الدراسة طرق تقويم إسهام عضو هيئة التدريس في خدمة الجامعة والمجتمع ومن أهمها: مدى المشاركة في لجان القسم، والمشاركة في الإرشاد الأكاديمي، والإشراف على طلاب الدراسات العليا، والمشاركة في لجان الكلية أو الجامعة، والمشاركة في أعمال القسم الإدارية. وفي ضوء نتائج الدراسة، يقترح إيجاد نظام حوافز تشجيعية، مادية ومعنوية، تُمنح للمبرزين من أعضاء هيئة التدريس الذين يسهمون من خلال أدائهم المتميز في تحقيق وظائف الجامعة الثلاث، التدريسية، والبحثية، وخدمة الجامعة والمجتمع.

المقدمة

لاشك أن تقويم الأداء الأكاديمي يحتل مكانة بارزة في مؤسسات التعليم العالي. إذ يساعد متخذي القرارات والمنفذين معا على معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية، كما يعمل على تحسين نوعية التعليم العالي وتطويرها من خلال زيادة فاعلية أداء أعضاء هيئة التدرس وفقًا للمستجدات العلمية والحاجات المجتمعية الطارئة. ولعله من البديهي القول بأن مستوى مؤسسات التعليم العالي ونوعيتها على اختلاف أنماطها إنما يتحدد من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس وكفاءتهم فيها، لأن الهيئة التدريسية في الجامعات تمثل جوهر النشاط العلمي والأكاديمي، وتعد أكثر مصادرها حيوية وأهمية.

فنجاح العملية التعليمية في الجامعة — أي جامعة — ومدى قدرتها على تحقيق أهدافها يعتمد بالدرجة الأولى على مستوى تأهيل أعضاء هيئة التدريس فيها وكفاءتهم وولائهم، بالإضافة إلى أهمية الإمكانات المادية والكفاءات الإدارية القيادية القادرة على وضع السياسات والأهداف التي تتلاءم مع طبيعتها كمؤسسة علمية تسعى إلى نشر العلم والمعرفة، وتسهم بفعالية في عملية البناء الفكري والأخلاقي للأمة. ففي المجتمعات التي تتمتع بحرية الفكر والرأي والكلمة يحتل النقد البناء مساحة واسعة على طريق الحياة اليومية، ويصبح للتقويم الموضوعي دور أساسي في تصحيح مسار الأمور وتوجيهها نحو الأفضل.

ونظرًا لأهمية دور أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وحساسيته من ناحية، ولاعتبارات وأسباب اقتصادية من ناحية أخرى، أصبحت الحاجة ملحة إلى وجود طرق

وأساليب علمية لتقويم أداء الأستاذ الجامعي. وبما أن التقويم يؤدي إلى تحسين أداء الأفراد والمؤسسات، فإن هذه الدراسة تسعى إلى تحديد طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة

يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة حجر الزاوية في تحقيق وظائفها الثلاث، التدريسية، والبحثية، وخدمة الجامعة والمجتمع. ولمعرفة مدى تحقق تلك الوظائف في الواقع العملي، أخذت مؤسسات التعليم العالي تطبق العملية التقويمية لتحديد فعالية أداء عضو هيئة التدريس. إذ يؤدي ذلك إلى مساعدة عضو هيئة التدريس في تنمية ذاته بما يتلاءم مع مسؤوليته تجاه الجامعة والمجتمع، كما يساعد الجهات الإدارية على اتخاذ القرارات الموضوعية، إلا أنه لا يوجد اتفاق بين وجهات نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات السعودية نحو الطرق والأساليب المستخدمة في العملية التقويمية من جهة، وبين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس من جهة ثانية. لذلك برزت مشكلة الدراسة وتحدد غرضها في تحديد الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وما ينبغي استخدامه في المستقبل في الجامعات السعودية.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ ـ ما الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع، وما مدى أهمية استخدامها من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام؟

٢ ـ هل تختلف وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام تجاه الطرق والأساليب المستخدمة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، وما مدى أهميتها باختلاف المتغيرات الديموغرافية (الوظيفة كعميد أو رئيس قسم، نوع الكلية، كونها أدبية أو علمية، الجامعة)؟

أهميــة الدراســـة

لاشـك أن تحديد طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية أمر غاية في الأهمية، وذلك لحاجة صانعي القرارات إلى مصادر معلومات متنوعة تساعد في صنع قرارات مبنية على أسس علمية وموضوعية عند النظر في الوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية وتجديد العقود ومنح الحوافز وتولي المراكز القيادية في الجامعة وغـيرهـا، بالإضافة إلى تنمية قدرات عضو هيئة التدريس الذاتية بما يحقق تحسين أدائه الأكـاديمي. وبـما أن العملية التقـويمية تسهم إسهامًا فعالاً في تحسين العملية التربوية وتطويرها بصورة شاملة، فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في تحديد طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية. والمؤمل أن تستخدم نتائجها كأساس علمي يمكن الاستفادة منه عند تصميم نماذج التقويم في الجامعات السعودية.

حدود الدراسة

اقتصر هذا البحث على مجتمع الدراسة البالغ عددهم ٢٢٧ عميدًا ورئيس قسم في أربع من جامعات المملكة، كما اقتصرت الدراسة على تحديد طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات.

مصطلحات الدراسة

استخدمت المصطلحات الرئيسة الآتية في هذه الدراسة، للدلالة على ما يلي:

١ ـ الجامعة، وهي إحدى مؤسسات التعليم العالي المستقلة، تقوم بتحقيق وظائف رئيسة ثلاث هي، الوظيفة التدريسية، والبحثية، وخدمة المجتمع، من خلال مجموعة من الكليات تقـدم برامـج دراسية على مستـوى الدراسة الجامعية، وعلى مستوى الدراسات العليا، وتمنـح درجة البكالوريوس في تخصصات محددة وقد تمنح الماجستير والدكتوراه في بعض التخصصات.

٢ ـ الكلية، وهي مؤسسة أكاديمية ذات نظام لأربع سنوات، تقدم برامج دراسية محددة في العلوم الإنسانية أو الطبيعية، وتمنح الدرجات العلمية تحت مظلة الجامعات التابعة لها.

٣ ـ العميد، وهو أحد أعضاء هيئة التدريس، ويتم اختياره لإدارة شؤون الكلية الإدارية والأكاديمية ويرأس جلساتها ويمثلها أمام مدير الجامعة.

٤ ـ رئيس القسم، وهو أحد أعضاء هيئة التدريس بالقسم، ويتم اختياره ليدير شؤون القسم الإدارية والأكاديمية ويرأس جلساته، بالإضافة إلى عمله التدريسي.

٥ ـ التقويم، ويقصد به العملية التي يتم من خلالها تحديد كمية ونوعية أداء عضو هيئة التدريس أو مجموعة من أعضاء هيئة التدريس وفقًا للأهداف المحددة سلفًا.

الإطـــار النظـــري

ارتبط تطور مفهوم التقويم في مختلف الحضارات الإنسانية بتطوير مناشط الحياة، وباختلاف أيديولوجياتها ودرجة وعيها بقيمة فاعلية الأداء ودرجة تقدمها العلمي والحضاري. ولاشك أن تطور العملية التقويمية بعامة اعتمد على تطور مفاهيم التنظيم الإداري. فكانت الإدارة في الحضارة الصينية القديمة — مثلاً — على مستوى عال من التنظيم الإداري، يؤيد ذلك ما كان يقوم به الإمبراطور «شن» Shun عام ٢٢٠٠ ق.م. من امتحان لكبار موظفيه ممن يشغلون مناصب قيادية كل ثلاث سنوات لتحديد درجة استعدادهم وقدراتهم الإبداعية، وعلى ضوء نتائج الامتحان يقرر استمرارهم في مناصبهم أو عزلهم [١، ص٢٩].

ويمتد تاريخ التقويم عند المسلمين إلى بداية عصر البعثة النبوية الشريفة، حيث أشار القرآن الكريم إلى ذلك بقوله تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱعْمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُۥ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَـٰلِمِ ٱلْغَيْبِ وَٱلشَّهَـٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾[الآية ١٠٥ من سورة التوبة]، وفي الحديث المروي في *الصحيحين* عن ابي حميد الساعدي رضي الله عنه قال: استعمل النبي، صلى الله عليه وسلم، رجلاً من الأزد يقال له ابن اللبتة على الصدقة فلما قدم قال: هذا لكم وهذا أهدي لي، فقال النبي، صلى الله عليه وسلم: «ما بال الرجل نستعمله على العمل مما ولانا الله، فيقول هذا لكم وهذا أهدي لي، فهلا جلس في بيت أبيه

أو أمه فنظر أيهدى إليه أم لا؟ والذي نفسي بيده لا يأخذ منه شيئًا إلا جاء به يوم القيامة يحمله على رقبته إن كان بعير له رغاء أو بقرة لها خوار أو شاة تثغو» [٢، ص٥٥].

وبدأ التقويم يظهر بصورة أوضح في عصر الخلفاء الراشدين، فهذا الخليفة الأول أبو بكر الصديق رضي الله عنه يقول في أول خطاب له بعد توليه الخلافة: «أما بعد، أيها الناس: فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوِّموني» [٢، ص١٣٢]. وفي عهد الخليفة الثاني عمر بن الخطاب رضي الله عنه، روي عن حذيفة قال: «دخلت على أمير المؤمنين عمر بن الخطاب فرأيته مهمومًا حزينًا فقلت له: ما يهمك يا أمير المؤمنين؟ فقال: إني أخاف أن أقع في المنكر فلا ينهاني أحد منكم تعظيمًا لي، فقال حذيفة: والله لو رأيناك خرجت عن الحق لنهيناك، ففرح عمر وقال: الحمد لله الذي جعل لي أصحابا يقوِّموني إذا اعوججت» [٢، ص١٣٣].

وروي أيضًا أن عمر بن الخطاب عزل النعمان بن عدي عامله على ميسان لأنه قال شعرًا وضعه موضع الشبهة حيث قال:

من مبلغ الحسناء أن خليلها ... بميسان يسقى من زجاج وحنتم
إذا شئت غنتني دهاقين قرية ... وصناجة تحدو على كل منسم
فإن كنت ندماني فبالأكبر اسقني ... ولا تسقني بالأصغر المتثلم
لعل أمير المؤمنين يسوؤه ... تنادمنا بالجوسق المتهدم

فأرسل إليه الخليفة عمر خطابا يقول فيه: «بسم الله الرحمن الرحيم حم تنزيل الكتاب من الله العزيز العليم . . . أما بعد فقد بلغني قولك «لعل أمير المؤمنين يسوؤه» وايم الله إنه ليسوؤني، فاقدم فقد عزلتك. فلما قدم عليه قال: يا أمير المؤمنين والله ما شربتها قط، وإنما هو شعر طفح على لساني، وإني لشاعر، فقال عمر: أظن ذلك، ولكن لا تعمل لي على عمل أبدًا [٢، ص ص٤٥-٤٦]. كما روي أن عمر بن الخطاب قال يوما لمن حوله «أرأيتم إن استعملت عليكم خير من أعلم، وأمرته بالعدل، أقضيت ما علي؟ فقالوا: نعم. قال: لا حتى أنظر في عمله، أعمل ما أمرته أم لا» [٣، ص٦٣].

وحديثًا تعد نشأة التقويم التربوي امتدادًا للامتحانات التي بدأ العمل بها في المدارس الحديثة لتحديد درجة التباين في تحصيل الطلاب، ثم ظهر مفهوم التقويم الشامل في بداية القرن العشرين [٤، ص١١٤].

أما في مؤسسات التعليم العالي فتشير الدراسات إلى أن البدايات الأولى لأسلوب التقويم في الجامعات الأمريكية تعود إلى عام ١٩١٠م [٥، ص٤]، ولكن لم يعرف تقويم أعضاء هيئة التدريس بشكل علمي إلا مع بداية السبعينات حيث تغيرت الظروف الاقتصادية في المجتمع الأمريكي، وما ترتب عليها من خفض في ميزانيات مؤسسات التعليم العالي. أدى ذلك إلى إيجاد برامج منظمة وطرق محددة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في تلك المؤسسات للتوصل إلى قرارات موضوعية بالنسبة لأوضاعهم الوظيفية [٦، ص١]. ومهما اختلفت طرق تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وأساليبه، فإن الأهداف الأساسية من عملية التقويم يمكن أن تتلخص في هدفين أساسيين هما: تطوير التدريس الجامعي وتحسينه، تزويد صانعي القرارات الإدارية في الجامعات ببعض المعلومات اللازمة فيما يتعلق بالشؤون الوظيفية لأعضاء هيئة التدريس كالترقيات، والرواتب، والعلاوات والاستمرارية في العمل، وإنهاء العقود أو تجديدها [٥، ص ص٧٠-٧٢].

وارتبط تقويم الأداء الأكاديمي في المملكة العربية السعودية بنشأة مؤسسات التعليم العالي. إذ يعد التعليم العالي في المملكة ظاهرة حديثة مقارنة بغيره في البلدان الأخرى، حيث أنشئت جامعة الملك سعود كأول جامعة في المملكة سنة ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٧م في الرياض العاصمة. تلا ذلك إنشاء ست جامعات أخرى في بعض مناطق المملكة. ويهدف تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود — مثلاً — إلى تحسين الأداء التدريسي وتجديد عقود العمل أو عدم تجديدها، واستخدام نتائج التقويم كمؤشر لأغراض الترقية. ولتحقيق تلك الأهداف في الواقع العملي، قامت الجامعة بتصميم نموذج لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس يشتمل على ثلاثة أجزاء: الجزء الأول، ويتضمن تقويم الأداء التدريسي من حيث كفاءة العضو في التدريس حسب آراء رؤساء الأقسام والطلاب، وذلك من حيث مدى التزامه بمواعيد المحاضرات والساعات المكتبية، ومدى قيامه بمهمة الإرشاد

الأكـاديمي وإسهـامه في تطوير المقررات التي يدرسها، وقدرته على الابتكار والتجديد، ومتوسط عبئه التدريسي، ومشاركته في اللقاءات والندوات العلمية، وتعاونه وعلاقته مع الغير. أما الجزء الثاني، فيحتوي على تقويم البحوث وتأليف الكتب وتحقيقها وترجمتها، بينما يتضمن الجزء الأخير تقويم أداء عضو هيئة التدريس في مجال خدمة الجامعة والمجتمع من حيث مدى إسهامه في اللجان والخدمات داخل القسم أو الكلية. كما أن جامعة الملك فهد (البـترول سابقًـا) تستخـدم تقـويم رئيس القسم لتحديد أداء أعضاء هيئة التدريس في المجالات التدريسية والبحثية وخدمة المجتمع، بالإضافة إلى أنها تستخدم أسلوب التقويم الذاتي لأعضاء هيئة التدريس فيها [٧، ص ص٦٦ـ٦٨، ١٧٩ـ١٨٢].

الدراســـات الســابقـة

يتفق الباحثون على ضرورة تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العـالي. إذ إن تحديد مدى فعـالية عضـو هيئة التدريس يؤثر إيجابيًّا أو سلبيًّا على تحقيق الأهداف المرسومة. والجامعة — أي جامعة — تتوقع من أعضاء هيئة التدريس فيها القيام بأعبائهم التدريسية، والبحثية، وخدمة المجتمع بفعالية عالية. ويرى كثير من الباحثين أن استخدام طريقة واحدة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس لا يحقق الموضوعية للحكم على أدائهم بطريقة علمية، وإنما ينبغي استخدام طرق وأساليب متعددة للتوصل إلى أحكام أكثر مصداقية فيما يتعلق بفاعلية عضو هيئة التدريس. ولذلك يتحتم ضرورة تقويم أداء أعضاء هيئة التدرس من خلال معرفة آراء الطلاب، وزملاء العمل، بالإضافة إلى التقويم الذاتي، وتقويم رؤساء الأقسام [٨، ص ص٤٧ـ٤٨]. لذلك سيستعرض الباحثان بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة المباشرة بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس كما يلي:

تقويم الطلاب Students' Rating

من أهم الإجـراءات التي **تتبعها** معظم الجامعات الأمريكية في الوقت الحاضر في تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها ما يعرف بتقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس، حيث يطبق في كثير من الأحيان عن طريق توزيع نماذج خاصة من **الاستبانات** على الطلاب في نهاية كل فصل دراسي لمعرفة وجهات نظرهم حول جوانب محددة من الأداء

التدريسي للأستاذ الجامعي، مثل مدى حماسه ودافعيته للتدريس، وإعداده للمحاضرة، وطريقته في التدريس، وعلاقته مع الطلاب وأسلوب تعامله معهم، وطريقته في تنظيم المادة وعرضها، وعدالته في تقويم الطلاب، ومعقولية متطلبات المقرر، ومدى قدرة المدرس على إثارة حماس الطلاب واهتمامهم بالمادة، ومدى تأثير المادة على النمو الفكري والمعرفي للطلاب [٩، ص ص١٣٣-١٣٨].

كما أن أسلوب تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي ليس شيئًا حديثًا كما قد يتصور البعض. فمن الناحية التاريخية يمكن القول بأن البدايات الأولى لهذا النوع من التقويم للأستاذ الجامعي قد تعود إلى العصور الوسطى، حيث كان الطلاب في بعض الجامعات الأوروبية القديمة، مثل جامعة بادوا في إيطاليا، وجامعة باريس في فرنسا، وجامعة هيدلبرج في ألمانيا، يقومون بنوع من التقويم لأساتذتهم بشكل أو بآخر، كما كانوا يقومون في بعض الأحيان بتعيين المدرس في الجامعة أو فصله. وبالنسبة للولايات المتحدة، فقد كانت البدايات الأولى لأسلوب تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في حدود عام ١٩٢٤م في كل من جامعة هارفارد وجامعة واشنطن [١٠، ص٣٦].

وبينما كان تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس يتم بشكل تطوعي في أغلب الأحيان حتى نهاية الستينات من هذا القرن، نجد أن الوضع قد تغير كثيرًا في الوقت الحاضر حيث أصبح هذا النوع من التقويم شيئًا إلزاميًا لدى معظم الجامعات الأمريكية. وفي الوقت نفسه نجد أن الهدف من تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات قد تغير أيضًا، فبعد أن كان الهدف مقصورًا على تطوير التدريس الجامعي وتحسينه، أصبح بالإضافة إلى ذلك يهدف إلى توفير المعلومات اللازمة لصانعي القرارات الإدارية في الجامعات فيما يتعلق بالأوضاع الوظيفية لأساتذة الجامعة. وهذا التغير في هدف تقويم الطلاب إنما جاء نتيجة لاعتبارات اقتصادية بحتة أدت إلى اتباع سياسات وإجراءات أكثر دقة فيما يتعلق بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في الولايات المتحدة [١١، ص٤٨].

ومع أن أسلوب تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات يعد أكثر الأساليب استخدامًا وتطبيقًا، إلا أن هناك بعض التساؤلات التي تثار كثيرًا حول هذا النوع من التقويم كإجراء تتبعه الجامعات لمعرفة مدى فاعلية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها. ولعل من أبرز تلك التساؤلات، التساؤل حول مدى الإسهام الفعلي لتقويم الطلاب في تطوير التدريس الجامعي وتحسينه. وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن هناك بعض التحسن في التدريس الجامعي نتيجة لاستخدام أسلوب تقويم الطلاب، لاسيما من قبل أعضاء هيئة التدريس الذين يطبقون هذا النوع من التقويم لأول مرة [١٢، ص ص٣٩٥-٤٠١؛ ١٣، ص ص٩٥-١٠٥].

وإضافة إلى ذلك هناك أيضًا تساؤل آخر حول مدى مصداقية تقويم الطلاب valid-ity of student rating، وقد أجري حول ذلك بعض الدراسات التي حاولت مقارنة نتائج تقويم الطلاب للأداء التدريسي لمدرس ما بمقدار ما يتعلمه الطلاب فعلاً من ذلك المدرس، وقد أثبتت نتائج تلك الدراسات أن تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة يرتبط correlates بمقدار ما يتعلمه الطلاب أنفسهم [١٤، ص ص٣٨٤-٣٩٧؛ ١٥، ص ص٧٠٧-٧٥٤].

من ناحية أخرى، لايزال الكثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يظهرون تحفظهم حول جدوى تقويم الطلاب للفعاليات التدريسية للأستاذ الجامعي في قاعات الدراسة لأسباب منها: عدم وجود إتفاق على معايير محددة للتدريس الجامعي الفعال، وعدم توافر الخبرة الكافية والموضوعية اللازمة لدى الطلاب التي تمكنهم من تقويم الفعاليات التدريسية لعضو هيئة التدريس بشكل دقيق، بالإضافة إلى أن **بعض الدراسات قد أشارت** إلى أن تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس يرتبط إيجابًا أو سلبًا بما يحصلون عليه من تقديرات في المقررات التي يدرسونها، حيث ثبت أن المدرس الذي يعطي درجات عالية للطلاب يحصل في المقابل على تقديرات عالية في التقويم والعكس صحيح. يؤيد ذلك ما أظهرته الدراسة من أن الطلاب الذين حصلوا على تقديرات متدنِّية قوَّموا أعضاء هيئة التدريس الذين درَّسوهم بدرجات أقل من متوسط الطلاب، بينما قوّمهم الطلاب

الحاصلون على درجات مرتفعة بدرجة أعلى مما قوّمهم متوسط الطلاب في الفصول التي طبِّقت عليها الدراسة [١٦، ص٢١١]. ولذلك يرى كثير من أعضاء هيئة التدريس أن تقويم الطلاب لا يعطي دليلاً قاطعًا على مدى فعالية أو عدم فعالية الأستاذ الجامعي من الناحية التدريسية [٩، ص١٣٣؛ ١٧، ص٢٢٣].

وبالرغم من كل التساؤلات والتحفظات التي تثار حول أسلوب تقويم الطلاب للأداء التدريسي لأساتذة الجامعة، فلا يزال لهذا النوع من التقويم أهمية وقيمة كبيرة، حيث إن الطالب الجامعي هو أكثر الأشخاص اطلاعًا ومعايشة لما يدور في قاعات الدراسة في الجامعة من فعاليات وممارسات تدريسية. ومع أن خبرة الطالب الجامعي المحدودة لا تمكنه من إعطاء أحكام دقيقة على قدرة المدرس العلمية، ومدى ملاءمة أهداف المقرر ومحتواه، وكذلك القراءات المطلوبة لمستوى الطلاب وقدراتهم، لأن مثل هذه الأحكام تتطلب خبرة مهنية متخصصة لا تتوافر لدى طلاب الجامعة، إلا أن هناك جوانب أخرى في التدريس الجامعي بإمكان الطالب أن يحكم عليها، مثل طريقة التدريس المتبعة من قبل المدرس، ومدى حماس المدرس للمادة التي يدرسها، وطريقة تنظيمه وعرضه للمادة الدراسية، وكذلك قدرته على إثارة حماس الطلاب نحو المادة الدراسية.

تقويم الزملاء Colleague Evaluation

من الإجراءات التي اتبعتها بعض الجامعات في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها ما يعرف بتقويم الزملاء peer evaluation ويطبق بطريقتين: إحداهما أن يقوم بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم ما بفحص ومراجعة المواد التدريسية instructional material التي أعدها زميلهم عضو هيئة التدريس المراد تقويمه للمقررات التي يدرسها ويشمل ذلك: مراجعة مخطط المقرر ومحتواه course syllabus من حيث كونه حديثًا وملائمًا لمستوى الطلاب، مراجعة أهداف المقرر من حيث مدى وضوحها بالنسبة للطلاب، ومدى انسجامها مع أهداف البرنامج وأهداف القسم، مراجعة طريقة التدريس المستخدمة من حيث مدى ملاءمتها للطلاب من ناحية ولمحتوى المقرر وأهدافه من ناحية أخرى، فحص القراءات المطلوبة من حيث كونها قراءات حديثة وذات صلة بالمقرر وأهدافه، مراجعة طرق وأساليب

تقويم تحصيل الطلاب مثل الواجبات والامتحانات ومدى عدالتها وملاءمتها لمحتوى المقرر وأهـدافه، ومدى ملاءمتها لمستوى الطلاب الدراسي. الطريقة الثانية، وتتمثل في شكل زيارات يقوم بها بعض أعضاء هيئة التدريس في قسم ما للبعض الآخر أثناء المحاضرات، وتدوين ملاحظاتهم عن الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس المراد تقويم أدائه من حيث: قدرة عضو هيئة التدريس العلمية ومدى إلمامه بالموضوع الذي يدرسه، قدرة عضو هيئة التدريس على إثارة اهتمام الطلاب وحماسهم للموضوع الذي يدرِّسه، أسلوب التعامل مع الطلاب، طريقة تنظيمه وعرضه للموضوع، مدى حماس عضو هيئة التدريس للتدريس.

وبعـد زيارات متكـررة تتم منـاقشة تلك الملاحظات مع المدرس المقوَّم في جلسة خاصة، ومع أن هذه الطريقة قد تكون فعالة ومجدية في بعض الأحيان، لاسيما إذا جاءت المبـادرة من عضـو هيئة التدريس نفسه بأن يدعو بعض زملائه لزيارته أثناء المحاضرات للاستفادة من مرئياتهم ومقترحاتهم، إلا أن غالبية أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لا تحبذ أسلوب الزيارات لما قد يترتب عليه من حساسيات وآثار سلبية في علاقات أعضاء هيئة التدريس ببعضهم البعض [٩، ص ص١٣٩-١٤١؛ ١٨، ص ص٣٦-٣٧].

وبالرغم من أنه قد أجريت محاولات عديدة من قبل كثير من الجامعات في الولايات المتحدة لتطبيق هذا النوع من التقويم، إلا أن معظم تلك المحاولات لم تحقق الهدف من ورائها وهو التوصل إلى نتائج موضوعية صادقة عن مدى فعالية أداء أعضاء هيئة التدريس في قاعات الدراسة. وفي الحالات التي طبق فيها أسلوب تقويم الزملاء، وجد أن كثيرًا من نتائج هذا النوع من التقويم غير موضوعية biased ، حيث حصل ٩٤٪ من أعضاء هيئة التدريس الذين قوِّموا بهذه الطريقة على تقديرات عالية جدًّا من زملائهم في العمل الذين قاموا بتقويمهم، بالإضافة إلى أن تطبيق هذا النوع من التقويم يحتاج إلى كثير من الوقت والجهد [١٨، ص ص١-٥]. لذلك يرى بعض الباحثين أن تقويم الزملاء لا يعد إجراء عمليًّا يمكن الاعتماد عليه كإجراء وحيد في عملية تقويم فعالية الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وإنما يمكن الاستفادة منه كمصدر معلومات بجانب مصادر أخرى مثل تقويم الطلاب وتقويم رؤساء الأقسام، ويفضل أن يقتصر استخدام المعلومات

المبنية على تقويم الزملاء على جانب تطوير التدريس الجامعي وتحسينه improving univer- sity teaching ، وألا تستخـدم للأغـراض الوظيفية كالترقيات، والرواتب، والعلاوات، والبقاء في العمل، وإنهاء الخدمة ونحو ذلك [١٩، ص ص٣٦-٣٧].

التقويم الذاتي Self Evaluation

يعد التقويم الذاتي من بين الإجراءات التي تتبعها بعض الجامعات والكليات في عملية تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فيها. والواقع أن الدراسات حول التقويم الذاتي أقل بكثير منها عن تقويم الطلاب، حيث يعتبر الأخير أكثر الأساليب استخدامًا في تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات وأكثرها دقة وموضوعية [٥، ص٧٦].

ويوجد عدة طرق لتطبيق أسلوب التقويم الذاتي من بينها — مثلاً — أن يقوم أعضاء هيئة التدريس بتقويم أنفسهم وذلك باستخدام نماذج خاصة لهذا الغرض قد تكون شبيهة أو مطابقة أحيانًا لنماذج تقويم الطلاب، ومن ثم تقارن نتائج النوعين من التقويم ببعضها البعض. وقد أشار كل من «بلاكبرن وكلارك» [١٩، ص ص٢٤٢-٢٥٦] في دراستهما إلى أن معامل الارتباط كان منخفضًا low correlation بين نتائج تقويم الطلاب ونتائج التقويم الذاتي. وبشكل عام وجد أن أعضاء هيئة التدريس أعطوا لأنفسهم تقديرات أعلى بكثير من تقديرات الطلاب لهم.

بالإضافة إلى ذلك هناك طريقة أخرى لتطبيق أسلوب التقويم الذاتي، وهي أن يقوم عضو هيئة التدريس بتسجيل جميع فعالياته ونشاطاته وسلوكياته خلال المحاضرة على شريط فيديو، ثم يقوم بعد ذلك باستعراض ذلك الشريط المسجل وتحليل ما يحتويه من فعاليات وممارسات تدريسية من أجل معرفة نقاط القوة والضعف في تلك الفعاليات، ومن ثم التوصل إلى حكم ذاتي personal judgment عن مدى كفاءته وقدرته في التدريس الجامعي [٩، ص١٤٦].

وبالرغم من تعدد طرق تطبيق التقويم الذاتي وأساليبه، إلا أن نتائج هذا النوع من التقويم نادرًا ما تستخدم من أجل اتخاذ قرارات وظيفية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فيما

يتعلق بالرواتب، والعلاوات، والترقيات، والبقاء في العمل، وإنهاء العقود ونحو ذلك، ولكنها تستخدم بشكل كبير كمؤشرات يستعين بها عضو هيئة التدريس لتطوير نفسه ولاسيما في مجال التدريس [٦، ص ص٢٢-٢٣].

تقويم رئيس القسم

يعد تقويم رئيس القسم لأداء أعضاء هيئة التدريس أمرًا غاية في الأهمية، لأنه الرئيس المباشر، والمسؤول الأول عن الأعضاء داخل القسم، ويعرف نصابهم التدريسي، كما يعرف نشاط كل عضو في عمل اللجان ومجلس القسم وما نشر من بحوث علمية، ويدرك مدى تفانيه في خدمة الجامعة والمجتمع، بالإضافة إلى تعاونه وتفاعله مع الزملاء في القسم وفي الأقسام الأخرى. ولكن يرى أغلبية الباحثين ضرورة استخدام طرق وأساليب عدة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس كتقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي، وتقويم رئيس القسم، وذلك لتحقيق موضوعية أفضل في الحكم على أداء أعضاء هيئة التدريس. إذ أظهرت دراسة تتبعية أجريت على تسعين رئيس قسم في بعض الجامعات الأمريكية في الفترة من ١٩٨٤-١٩٨٧م أن رؤساء الأقسام يقوّمون الأداء التدريسي بوساطة نماذج تقويم الطلاب، وتقويم الزملاء، ويعطون قليلاً من الوزن للتقويم الذاتي، ووفقًا لذلك يتم اتخاذ القرارات المتعلقة بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية، والتثبيت، ومنح العلاوة التشجيعية [٢٠، ص ص٥-٦].

وبيَّنت دراسة أجريت على ٥٣ رئيس قسم في ولاية إلنوي بالولايات المتحدة الأمريكية أن ٩٠٪ منهم يرون أن تقويم الطلاب يعد مؤشرًا جيدًا لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس داخل الفصل الدراسي، كما يرى ٥٠٪ منهم أن تقويم الطلاب يؤثر على الوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية، وزيادة الراتب، ومنح العلاوة التشجيعية، والتثبيت على وظائف مستديمة [٢١، ص ص٧١٠-٧١٦]. وأظهرت دراسة موسعة لعدد كبير من الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية في موضوع تقويم الأداء التدريسي، وجود علاقة قوية بين تقويم الطلاب، ورؤساء الأقسام، والزملاء. فالزملاء في هذه الدراسة قوَّموا زملاءهم بدرجة أقل من تقويم رؤساء الأقسام، وقوَّم أعضاء هيئة التدريس أنفسهم بدرجة أعلى من تقويم الطلاب [٢٢، ص ص١٣٧-١٩٤].

ويتضـح أن الدراسات السابقة انصبت على تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التـدريس في مؤسسات التعليم العالي. لعل السبب يعود إلى أن الوظيفة التدريسية تعد الـوظيفـة الـرئيسـة لكثـير من الجـامعـات، وتقويمها يعد مؤشرًا مهمًا لكفاءة عضو هيئة التدريس، كما ظهر أيضًا أن الدراسات السابقة لم تركز على كيفية تقويم البحوث العلمية، وخدمة الجامعة والمجتمع، لأن البحوث العلمية وخدمة الجامعة والمجتمع يمكن تحديدها بحساب عدد البحوث المنشورة والمقبولة للنشر وحصر نوع الخدمة التي قام بها للجامعة والمجتمع، ثم تقويمها. ويلاحظ أن الباحثين توسعًا في إيراد الدراسات السابقة لمعرفتهما أن موضوع هذه الدراسة جديد في البيئة العربية. يؤيد ذلك خلو المكتبة العربية من مثل هذه الـدراسـات مما دفعهما لتوضيح جوانب الموضوع الإيجابية والسلبية، وهذا بلاشك يخدم أهداف الدراسة ويساعد على تفسير نتائجها.

وإضافة إلى ذلك بينت الدراسات السابقة عدم وجود طريقة واحدة تتميز بمصداقية جيدة يمكن تقويم أداء عضو هيئة التدريس بواسطتها، وإنما ينبغي استخدام عدة طرق وأساليب كتقويم الطلاب، والزملاء، والتقويم الذاتي، وتقويم الرؤساء من أجل تحقيق موضوعية أفضل تساعد على اتخاذ قرارات صائبة فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس، والعمل على تحسين العملية التربوية وتطويرها بصفة شاملة.

إجراءات الدراسة

عينـــة الدراســـة

أجريت هذه الدراسة على المجتمع الكلي البالغ عددهم ٣١ عميدًا، و١٩٦ رئيس قسم في أربع جامعات من جامعات المملكة تم اختيارها بطريقة عشوائية من بين الجامعات السبع. وروعي في الاختيار التمثيل الجغرافي، وتنوع التخصصات العلمية، والنظرية، والإسلامية، حيث تقع في المنطقة الشرقية جامعتان، هما جامعة الملك فهد للبترول والمعادن في الظهران، وجامعة الملك فيصل في الأحساء، ويوجد في المنطقة الوسطى جامعتا الملك سعـود، والإمـام محمـد بن سعود الإسلامية بالرياض، ويوجد في المنطقة الغربية ثلاث

جامعات هي : جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، والجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، وجامعة أم القرى بمكة المكرمة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة والوظيفة (رئيس قسم/ عميد كلية)، والمنطقة.

جدول رقم ١ . وصف مجتمع الدراسة حسب الجامعة والوظيفة والمنطقة.

الجامعـــة	عمداء الكليات	رؤساء الأقسام	المنطقة
جامعة الملك سعود	١٢	٧٥	الوسطى
جامعة الملك عبدالعزيز	٨	٧١	الغربية
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٥	٢١	الشرقية
جامعة أم القرى	٦	٢٩	الغربية
المجمـــوع	٣١	١٩٦	
	٢٢٧		

أداة الدراســـة

اعتمد الباحثان في جمع معلومات هذه الدراسة بشكل رئيس على الاستبانة التي قام بتصميمها «سلدن» Peter Seldin — بعد أخذ موافقة خطية — وأجريت بعض التعديلات على بعض الفقرات، وحذف بعضها لتتناسب مع مجتمع الدراسة في البيئة السعودية. وفي ضوء الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وفي ضوء نماذج التقويم المستخدمة في بعض الجامعات السعودية، تمت إضافة بعض الفقرات، مع العلم أن أداة «سلدن» ركزت على مدى استخدام أساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وطرقه في بعض الجامعات الأمريكية، بينما أضاف الباحثان بعدًا آخر هو مدى أهمية الطرق والأساليب التي شملتها هذه الاستبانة من وجهة نظر مجتمع الدراسة في المملكة، وذلك لتحديد إمكانية الاستفادة منها في المستقبل.

احتوت أداة هذه الدراسة على أربعة أقسام، يتعلق القسم الأول بالمعلومات الديموغرافية (الوظيفة، نوع الكلية، الجامعة)، وتأتي طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في القسم الثاني (الفقرات من ١-١٦)، بينما يحدد القسم الثالث طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالبحث العلمي (الفقرات من ١٧-٢٦)، ويتضمن القسم الرابع طرق وأساليب تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تجاه خدمة الجامعة والمجتمع (الفقرات من ٢٧-٣٦). يجاب عن مدى أهمية الفقرات التي تحدد طرق تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس وأساليبه، بأحد الاختيارات، مهمة جدًا وتأخذ درجة واحدة، ومهمة وتأخذ درجتين، وغير مهمة وتأخذ ثلاث درجات، كما يجاب عن مدى استخدامها، بأحد الاختيارات، تستخدم دائمًا وتأخذ درجة واحدة، تستخدم أحيانًا وتأخذ درجتين، لا تستخدم وتأخذ ثلاث درجات.

صدق أداة الدراسة وثباتها

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة في البيئة السعودية، عرضت الاستبانة على ستة محكمين في حقل التربية، والمناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، ونتيجة لمرئياتهم عدل بعض الفقرات واستبدل بعضها، ووفقًا لذلك أصبحت الأداة مناسبة لتحديد مدى أهمية طرق تقويم أعضاء هيئة التدريس وأساليبه ومدى استخدامها في الجامعات السعودية.

كما تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الفا «كرونباخ Cronbach Alpha ، وأظهرت النتيجة أن طرق تقويم الأداء التدريسي وأساليبه تميزت بدرجتي ثبات بلغت ٠,٧١ لمدى الأهمية، و ٠,٨٧ لمدى الاستخدام على التوالي، بينما تميزت طرق تقويم البحث العلمي وأساليبه بدرجتي ثبات بلغت ٠,٧٢ لمدى الأهمية و٠,٨١ لمدى الاستخدام، وتميزت أيضًا طرق تقويم خدمة الجامعة والمجتمع وأساليبه بدرجتي ثبات بلغت ٠,٨٠ لمدى الأهمية و ٠,٨٧ لمدى الاستخدام.

وقام الباحثان بتوزيع ٢٢٧ استبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة، عاد منها ٢٠٨ تمثل نسبة ٩١,٦٢٪ من مجتمع الدراسة. وفيما يلي وصف تفصيلي طبقًا لمتغيرات الدراسة،

حيث يبين جدول رقم ٢ أن عدد عمداء الكليات الذين أجابوا عن استبانة هذه الدراسة بلغ ٢٩ عميدًا، بينما أجاب عنها من رؤساء الأقسام ١٧٩ رئيس قسم، كما يتضح أن ٨٥ متخصصًا في الحقل الأدبي، ١٤٩ في الحقول العلمية، وأجاب من جامعة الملك سعود ٨٥ عميدًا ورئيس قسم، ومن جامعة الملك فهد ٢٣ عميدًا ورئيس قسم أيضًا، ومن جامعة الملك عبدالعزيز ٧٣ عميدًا ورئيس قسم، ومن جامعة أم القرى ٢٦ عميدًا ورئيس قسم.

جدول رقم ٢ . توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الوظيفة ونوع التخصص والجامعة.

المتغير	النـــوع	العدد	النسبة المئوية
الوظيفـة	عميد كليـــة	٢٩	١٣,٩
	رئيس قسم	١٧٩	٨٦,١
المجمـــوع		٢٠٨	١٠٠
نوع التخصص	أدبـــي	٥٨	٢٨,٠
	علمـــي	١٤٩	٧٢,٠
المجمـــوع		٢٠٧	١٠٠
الجامعـة	جامعة الملك سعود	٨٥	٤١,١
	جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	٢٣	١١,١
	جامعة الملك عبدالعزيز	٧٣	٣٥,٣
	جامعة أم القرى	٢٦	١٢,٦
المجمـــوع		٢٠٧	١٠٠

نتـائـج الدراســـة

استخدم الباحثان المتوسط الحسابي، والرتب rank ، والنسب المئوية لتحديد درجة أهمية واستخـدام كل فقـرة من فقـرات طرق تقويم الأداء التدريسي وأساليبه، والبحث العلمي، وخدمة الجامعة والمجتمع من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام. توضح جداول

رقم **٣-٥** أن عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حددوا درجة أهمية واستخدام طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي، والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع، لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية.

واستخدم اختبار كا٢ لمعرفة اختلاف وجهات النظر بين عمداء الكليات ورؤساء الأقسام فيما يتعلق بتحديد درجة أهمية واستخدام كل فقرة من فقرات طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي، والبحثي، وخدمة الجامعة والمجتمع. وأظهرت نتائج اختبار كا٢ عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام، ماعدا ثلاث فقرات يوضحها جدول رقم ٦، حيث تعود فقرة (٦) إلى تقويم الأداء التدريسي، بينما تعود الفقرتان (١٧، ٢٦) إلى تقويم الأداء البحثي.

واستخدم اختبار كا٢ لمعرفة اختلاف وجهات نظر المتخصصين في الحقول الأدبية والعلمية تجاه أهمية واستخدام كل فقرة من فقرات طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع. وأظهرت نتائج اختبار كا٢ عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظرهم، ماعدا (٦) فقرات يوضحها جدول رقم ٧، حيث تعود الفقرات (١، ٥، ٨، ٩، ١٢) إلى تقويم الأداء التدريسي، وترجع الفقرة **٢٠** إلى تقويم الأداء البحثي.

وتم استخدام أسلوب تحليل التباين لتحديد الفروق بين وجهات نظر منسوبي الجامعات تجاه أهمية واستخدام طرق وأساليب تقويم الأداء التدريسي، والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع. يوضح جدول رقم ٨ نتائج تحليل التباين، ومنه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر منسوبي الجامعات، عدا أهمية تقويم الأداء البحثي فلم تكن دالة إحصائيًا. وتم استخدام اختبار «شيفي» Scheffe لتحديد الفروق بين متوسطات منسوبي الجامعات من عمداء كليات ورؤساء أقسام. ويظهر جدول رقم ٩ الفروق بين متوسطات أهمية واستخدام تقويم الأداء التدريسي والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع.

جدول رقم ٣. طرق وأساليب تقويم الوظيفة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

عدد الفقرات	مدى أهمية الفقرة: ن	المتوسط	الرتبة	مهمة جدًا ت	%	مهمة ت	%	غير مهمة ت	%	مدى استخدام الفقرة: ن	المتوسط	الرتبة	تستخدم دائمًا ت	%	تستخدم أحيانًا ت	%	لا تستخدم ت	%
١- تقويم الطلاب الفصلي المنتظم لكفاءة عضو هيئة التدريس	٢٠٨	١,٦٥٩	١٠	٨٥	٤٠,٩	١٠٩	٥٢,٤	١٤	٦,٧	٢٠٨	٢,٢٤٥	١٢	٣٩	١٨,٨	٧٩	٣٨	٩٠	٤٣,٢
٢- آراء الطلاب الشخصية في عضو هيئة التدريس كمدرس في الجامعة	٢٠٧	١,٩٤٢	١٥	٤٤	٢١,٣	١٣١	٦٣,٣	٣٢	١٥,٤	٢٠٤	٢,٤٠٧	١٥	١٦	٧,٨	٨٩	٤٣,٦	٩٩	٤٨,٦
٣- الزيارات الصفية التي يقوم بها رئيس القسم أو بعض أعضاء هيئة التدريس بالقسم لعضو هيئة التدريس أثناء المحاضرات	٢٠٢	٢,٥٠٠	١٦	١٦	٧,٩	٦٩	٣٤,٢	١١٧	٥٧,٩	٢٠٢	٢,٨١٧	١٦	٥	٢,٥	٢٧	١٣,٤	١٧	٨٤,١
٤- آراء زملاء العمل في عضو هيئة التدريس كمدرس في الجامعة	٢٠٥	١,٩١٧	١٢	٣٧	١٨	١٤٨	٧٢,٢	٢٠	٩,٨	٢٠٤	٢,٣٥٨	١٤	١٤	٦,٩	١٠٣	٥٠,٥	٨٧	٤٢,٦
٥- علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب	٢٠٨	١,٤٧٦	٧	١١٤	٥٤,٨	٨٩	٤٢,٨	٥	٢,٤	٢٠٧	٢,٢٤	٦	٤٩	٢٣,٧	١٠٤	٥٠,٢	٥٤	٢٦,١
٦- علاقة عضو هيئة التدريس بزملائه في العمل	٢٠٧	١,٤٦٤	٦	١١٦	٥٦	٨٦	٤١,٥	٥	٢,٥	٢٠٨	١,٨٢٧	٥	٦٤	٣٠,٨	١١٦	٥٥,٧	٢٨	١٣,٥

تابع ـ جدول رقم ٣. طرق وأساليب تقويم الوظيفة التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

عدد الفقرات	ن	المتوسط	الرتبة	مدى أهمية الفقرة: مهمة جدًا ت	مهمة جدًا ٪	مهمة ت	مهمة ٪	غير مهمة ت	غير مهمة ٪	ن	المتوسط	الرتبة	مدى استخدام الفقرة: تستخدم دائمًا ت	تستخدم دائمًا ٪	تستخدم أحيانًا ت	تستخدم أحيانًا ٪	لا تستخدم ت	لا تستخدم ٪
٧ـ أداء الطلاب في الامتحانات	٢٠٧	١,٨٧٤	١١	٥٦	٢٧	١٢١	٥٨,٥	٣٠	١٤,٥	٢٠٧	٢,١٥٥	١٠	٤٩	٢٣,٧	٧٧	٣٧,٢	٨١	٣٩,١
٨ـ تقويم رئيس القسم	٢٠٨	١,٤٩٥	٨	١٠٩	٥٢,٤	٩٥	٤٥,٧	٤	١,٩	٢٠٧	١,٥١٧	١	١١٦	٥٦	٧٥	٣٦,٣	١٦	٧,٧
٩ـ تقويم عميد الكلية	٢٠٦	١,٩٢٣	١٣	٥٨	٢٨,١	١٠٦	٥١,٥	٤٢	٢٠,٤	٢٠٢	١,٧٦٢	٣	٨١	٤٠,١	٨٨	٤٣,٦	٣٣	١٦,٣
١٠ـ تطوير وتحديث المقررات الدراسية التي يقوم بتدريسها	٢٠٣	١,٢٧٠	٢	١٥١	٧٤,٤	٤٩	٢٤,١	٣	١,٥	٢٠٣	٢,٠٣٩	٧	٤٧	٢٣,٢	١٠١	٤٩,٨	٥٥	٢٧,٠
١١ـ إقبال الطلاب على المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها	٢٠٥	١,٩٤١	١٤	٥٤	٢٦,٣	١٠٩	٥٣,٢	٤٢	٢٠,٥	٢٠٥	٢,٣٢٧	١٣	٢٩	١٤,٢	٨٠	٣٩	٩٦	٤٦,٨
١٢ـ الالتزام بمواعيد المحاضرات	٢٠٨	١,١٤٤	١	١٨١	٨٧	٢٤	١١,٦	٣	١,٤	٢٠٨	١,٥٥٨	٢	١١٩	٥٧,٢	٦٢	٢٩,٨	٢٧	١٣
١٣ـ الوجود أثناء الساعات المكتبية	٢٠٨	١,٣٠٨	٣	١٤٨	٧١,٢	٥٦	٢٦,٩	٤	١,٩	٢٠٨	١,٧٩٨	٤	٧٣	٣٥,١	١٠٤	٥٠	٣١	١٤,٩
١٤ـ رغبة عضو هيئة التدريس في تطوير نفسه مهنيًا	٢٠٧	١,٣٧٧	٥	١٣٧	٦٦,١	٦٢	٣٠	٨	٣,٩	٢٠٦	٢,١٣٦	٩	٤٤	٢١,٣	٩٠	٤٣,٧	٧٢	٣٥
١٥ـ الإبداع والتجديد في طرق التدريس وأساليبه	٢٠٧	١,٣٦٢	٤	١٣٦	٦٥,٧	٦٧	٣٢,٤	٤	١,٩	٢٠٦	٢,٠٥٣	٨	٥٢	٢٥,٢	٩١	٤٤,٢	٦٣	٣٠,٦
١٦ـ التقويم الذاتي	٢٠٧	١,٥٣٢	٩	١١٣	٥٤,٦	٧٨	٣٧,٧	١٦	٧,٧	٢٠٧	٢,٢١٣	١١	٥٠	٢٤,٢	٦٣	٣٠,٤	٩٤	٤٥,٤

ت = التكرار.

٪ = النسب المئوية.

جدول رقم ٤ . طرق وأساليب تقويم الوظيفة البحثية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

عدد الفقرات	ن	المتوسط	الرتبة	مدى أهمية الفقرة: مهمة جدًا		مهمة		غير مهمة		ن	المتوسط	الرتبة	مدى استخدام الفقرة: تستخدم دائمًا		تستخدم أحيانًا		لا تستخدم	
				ت	٪	ت	٪	ت	٪				ت	٪	ت	٪	ت	٪
١٦ـ التقويم الذاتي	٢٠٧	١,٥٣٢	٩	١١٣	٥٤,٦	٧٨	٣٧,٧	١٦	٧,٧	٢٠٧	٢,٢١٣	١١	٥٠	٢٤,٢	٦٣	٣٠,٤	٩٤	٤٥,٤
١٧ـ النشر في مختلف المجلات	٢٠٨	٢,٨٧٥	٩	٧٢	٣٤,٦	٩٠	٤٣,٣	٤٦	٢٢,١	٢٠٨	٢,٠٦٧	٨	٥٠	٢٤	٩٤	٤٥,٢	٦٤	٣٠,٨
١٨ـ النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة	٢٠٨	١,١٢٠	١	١٨٣	٨٨	٢٥	١٢	–	–	٢٠٨	١,٢٩٣	١	١٥٣	٧٣,٦	٤٩	٢٣,٦	٦	٢,٨
١٩ـ البحوث والمقالات غير المنشورة وغير المقبولة للنشر	٢٠٣	٢,٣١٠	١٠	٢٣	١١,٣	٩٤	٤٦,٣	٨٦	٤٢,٤	٢٠١	٢,٦٢٢	١٠	١٤	٧	٤٨	٢٣,٨	١٣٩	٦٩,٢
٢٠ـ البحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات العلمية	٢٠٨	١,٥٣٤	٤	١٠١	٤٨,٦	١٠٣	٤٩,٥	٤	١,٩	٢٠٨	١,٨٢٢	٥	٦٧	٣٢,٢	١١١	٥٣,٤	٣٠	١٤,٤
٢١ـ البحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر	٢٠٨	١,٣٦٠	٢	١٣٣	٦٣,٩	٧٥	٣٦,١	–	–	٢٠٨	١,٥٠٥	٢	١١١	٥٣,٤	٨٩	٤٢,٨	٨	٣,٨
٢٢ـ الاستشهاد بمؤلفات وأبحاث عضو هيئة التدريس في مؤلفات أو أبحاث منشورة	٢٠٧	١,٦١٤	٦	٩٥	٤٥,٩	٩٧	٤٦,٩	١٥	٧,٢	٢٠٥	٢,١٥٦	٩	٥١	٢٤,٩	٧١	٣٤,٦	٨٣	٤٠,٥
٢٣ـ الكتب المؤلفة (كمؤلف منفرد أو أساسي)	٢٠٨	١,٤٠٩	٣	١٢٦	٦٠,٦	٧٩	٣٨	٣	١,٤	٢٠٨	١,٦٤٩	٣	٩٤	٤٥,٢	٩٣	٤٤,٧	٢١	١٠,١
٢٤ـ الكتب المؤلفة (كمؤلف ثان)	٢٠٨	١,٦٠٦	٥	٩٠	٤٣,٣	١١٠	٥٢,٩	٨	٣,٨	٢٠٨	١,٧٥٥	٤	٧٢	٣٤,٦	١١٥	٥٥,٣	٢١	١٠,١
٢٥ـ مقالات أو فصول في كتب مطبوعة	٢٠٨	١,٧١٢	٨	٧٢	٣٤,٦	١٢٤	٥٩,٦	١٢	٥,٨	٢٠٧	١,٩٣٢	٧	٥٦	٢٧	١٠٩	٥٢,٨	٤٢	٢٠,٢
٢٦ـ الكتب والمقالات المترجمة	٢٠٨	١,٦٤٤	٧	٨٥	٤٠,٩	١١٢	٥٣,٨	١١	٥,٣	٢٠٧	١,٩٢٣	٦	٥٦	٢٧,١	١١١	٥٣,٦	٤٠	١٩,٣

ت = التكرار. ٪ = النسب المئوية.

جدول رقم ٥. طرق وأساليب تقويم وظيفة خدمة الجامعة والمجتمع لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

عدد الفقرات	ن	المتوسط	الرتبة	مدى أهمية الفقرة: مهمة جدًا ت	٪	مهمة ت	٪	غير مهمة ت	٪	ن	المتوسط	الرتبة	مدى استخدام الفقرة: تستخدم دائمًا ت	٪	تستخدم أحيانًا ت	٪	لا تستخدم ت	٪
٢٧ـ المشاركة في لجان القسم	٢٠٨	١,٣٠٣	١	١٤٦	٧٠,٢	٦١	٢٩,٣	١	٠,٥	٢٠٨	١,٧٠٧	١	٨٥	٤٠,٩	٩٩	٤٧,٦	٢٤	١١,٥
٢٨ـ المشاركة في لجان الكلية أو الجامعة	٢٠٨	١,٤٢٣	٤	١٢٠	٥٧,٧	٨٨	٤٢,٣	–	–	٢٠٨	١,٧٥٥	٢	٧٢	٣٤,٦	١١٥	٥٥,٣	٢١	١٠,١
٢٩ـ المشاركة في الإرشاد الأكاديمي	٢٠٨	١,٣٦٥	٢	١٣٧	٦٥,٩	٦٦	٣١,٧	٥	٢,٤	٢٠٦	١,٨٤٥	٣	٧٥	٣٦,٤	٨٨	٤٢,٧	٤٣	٢٠,٩
٣٠ـ الإشراف على طلاب الدراسات العليا	٢٠٣	١,٤٠٨	٣	١٢٧	٦٢,٦	٦٩	٣٤	٧	٣,٤	٢٠٠	١,٨٩٠	٥	٦٤	٣٢	٩٤	٤٧	٤٢	٢١
٣١ـ الإشراف على اللجان الطلابية مثل اللجنة الثقافية واللجنة الاجتماعيــة	٢٠٢	١,٩١٠	٨	٥٠	٢٤,٨	١٢٠	٥٩,٤	٣٢	١٥,٨	٢٠٢	٢,١٨٨	٦	٣٢	١٥,٨	١٠٠	٤٩,٥	٧٠	٣٤,٧
٣٢ـ المشاركة في أعمال القسم	٢٠٨	١,٦١٠	٥	٩٠	٤٣,٣	١٠٩	٥٢,٤	٩	٤,٣	٢٠٨	١,٨٨٥	٤	٥٨	٢٧,٩	١١٦	٥٥,٨	٣٤	١٦,٣
٣٣ـ تقديم الاستشارات سواء للمؤسسات الحكومية أو القطاع الخاص	٢٠٨	١,٧٣٥	٧	٧٧	٣٧	١٠٩	٥٢,٤	٢٢	١٠,٦	٢٠٨	٢,٢٣٠	٧	٢٨	١٣,٥	١٠٤	٥٠	٧٦	٣٦,٥
٣٤ـ المشاركة في المحاضرات والندوات العامة	٢٠٧	١,٧٢٩	٦	٧٠	٣٣,٨	١٢٣	٥٩,٤	١٤	٦,٨	٢٠٦	٢,٢٥٧	٨	٣٠	١٤,٦	٩٣	٤٥,١	٨٣	٤٠,٣
٣٥ـ المشاركة في برامج الإذاعة والتلفاز	٢٠٣	٢,١٩٢	٩	٢١	١٠,٣	١٢٢	٦٠,١	٦٠	٢٩,٦	٢٠٢	٢,٥٦٤	٩	١٠	٥	٦٨	٣٣,٧	١٢٤	٦١,٣
٣٦ـ الكتابة في الصحافة المحلية	٢٠٧	٢,٢٣٧	١٠	٢٢	١٠,٦	١١٤	٥٥,١	٧١	٣٤,٣	٢٠٦	٢,٥٩٧	١٠	٨	٣,٩	٦٧	٣٢,٥	١٣٧	٦٣,٦

ن = التكرار.

٪ = النسب المئوية.

جدول رقم ٦ . اختبار كا٢ لمعرفة اختلاف وجهات النظر بين العمداء ورؤساء الأقسام تجاه الطرق والأساليب التي يقوِّم بها أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية .

عدد	الفقرات	المجموعة	مدى أهمية الفقرة									مدى استخدام الفقرة							
			مهمة جدًا		مهمة		غير مهمة		درجة الحرية	كا٢	الدلالة	تستخدم دائمًا		تستخدم أحيانًا		لا تستخدم		كا٢	الدلالة
			ت	٪	ت	٪	ت	٪				ت	٪	ت	٪	ت	٪		
٦	علاقة عضو هيئة التدريس بزملائه في العمل	رؤساء الأقسام	٩٩	٥٥,٦	٧٤	٤١,٦	٥	٢,٨	٢	٠,٨٦	٠,٦٥	٢٣	٢٦,٨	١٠٧	٥٩,٨	٢٤	١٣,٤	١٠,٢٢	٠,٠١*
		العمداء	١٠	٣٤,٥	١٧	٥٨,٦	٢	٦,٩				١٦	٥٥,٢	٩	٣١,٠	٤	١٣,٨		
١٧	النشر في مختلف المجلات	رؤساء الأقسام	٦٣	٣٥,٢	٨٣	٤٦,٤	٣٣	١٨,٤	٢	١٠,٨٤	٠,١*	٤٥	٢٥,٢	٨٤	٤٦,٩	٥٠	٢٧,٩	٤,٨٦	٠,٠٩
		العمداء	٩	٣١,٠	٧	٢٤,٢	١٣	٤٤,٨				٥	١٧,٢	١٠	٣٥,٥	١٤	٤٨,٣		
٢٦	الكتب والمقالات المترجمة	رؤساء الأقسام	٦٨	٣٧,١	١٠١	٥٦,٤	١٠	٥,٥	٢	٤,٤	٠,١١	٤٢	٢٣,٦	٩٩	٥٥,٦	٣٧	٢٠,٨	٧.٩٧	٠,٠٢*
		العمداء	١٧	٥٨,٦	١١	٣٧,٩	١	٣,٥				١٤	٤٨,٣	١٢	٤١,٤	٣	١٠,٣		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

** دالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم ٧ . اختبار كا٢ لمعرفة اختلاف وجهات نظر المختصين في الحقول العلمية والأدبية حول أهمية واستخدام الطرق والأساليب التي يقوم بها أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية .

عدد	الفقرات	التخصص	مدى أهمية الفقرة: مهمة جدًا ت	مهمة جدًا ٪	مهمة ت	مهمة ٪	غير مهمة ت	غير مهمة ٪	درجة الحرية	كا٢	مستوى الدلالة	مدى استخدام الفقرة: تستخدم دائمًا ت	تستخدم دائمًا ٪	تستخدم أحيانًا ت	تستخدم أحيانًا ٪	لا تستخدم ت	لا تستخدم ٪	كا٢	مستوى الدلالة
١-	تقويم الطلاب الفصلي المنتظم لكفاءة عضو هيئة التدريس	أدبي	٢١	٣٦,٢	٢٨	٤٨,٣	٩	١٥,٥	٢	٩,٨	٠,٠١*	٥	٨,٦	١٩	٣٢,٨	٣٤	٥٨,٦	٩,٦٦	٠,٠١*
		علمي	٦٣	٤٢,٢	٨١	٥٤,٤	٥	٣,٤				٣٤	٢٢,٨	٦٠	٤٠,٣	٥٥	٣٦,٩		
٥-	علاقة عضو هيئة التدريس	أدبي	٣٠	٥١,٧	٢٧	٤٦,٥٥	١	١,٧	٢	٠,٥٢	٠,٧٧	٩	١٥,٢	٢٦	٤٤,٨٣	٢٣	٣٩,٦٦	٨,٣٢	٠,٠٢*
		علمي	٨٣	٥٥,٧	٦٢	٤١,٦	٤	٢,٦٨				٤٠	٢٧,٣	٧٧	٥٢,٣	٣١	٢٠,٩٤		
٨-	تقويم رئيس القسم	أدبي	٢٨	٤٨,٣	٢٨	٤٨,٣	٢	٣,٤	٢	١,٣	٠,٥٢	٢٧	٤٧,٤	٢١	٣٦,٨	٩	١٥,٨	٨,٩٦	٠,٠١*
		علمي	٨٠	٥٣,٧	٦٧	٤٥,٠	٢	١,٣				٨٩	٥٩,٧	٥٤	٣٦,٢	٦	٤,٠٣		
٩-	تقويم عميد الكلية	أدبي	١٥	٢٦,٣	٢٩	٥٠,٩	١٣	٢٢,٨	٢	٠,٤٣	٠,٨	١٧	٢٩,٨	٢٥	٤٣,٩	١٥	٢٦,٣	٧,٥٧	٠,٠٢*
		علمي	٤٣	٢٩,١	٧٧	٥٢	٢٨	١٨,٩				٦٤	٤٤,٤	٦٣	٤٣,٨	١٧	١١,٨		

تابع جدول رقم٧. اختبار كا[٢] لمعرفة اختلاف وجهات نظر المختصين في الحقول العلمية والأدبية حول أهمية واستخدام الطرق والأساليب التي يقوم بها أداء عضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية.

عدد الفقرات	التخصص	مدى أهمية الفقرة: مهمة جدًا ت	%	مهمة ت	%	غير مهمة ت	%	درجة الحرية	كا[٢]	الدلالة	مدى استخدام الفقرة: تستخدم دائمًا ت	%	تستخدم أحيانًا ت	%	لا تستخدم ت	%	كا[٢]	الدلالة
١٢- الالتزام بمواعيد المحاضرات	أدبي	٤٨	٨٢,٨	٧	١٢,٠	٣	٥,٢	٢	٧,٨٩	٠,٠٢*	٣٠	٥١,٧	١٦	٢٧,٦	١٢	٢٠,٧	٤,١٧	٠,١٢
	علمي	١٣٢	٨٨,٦	١٧	١١,٤	-	-				٨٩	٥٩,٧	٤٥	٣٠,٢	١٥	١٠,١		
٢٠- البحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات العلمية	أدبي	٣٥	٦٠,٣	٢١	٣٦,٢	٢	٣,٥	٢	٦,٣٥	٠,٠٤*	١٨	٣١,٠	٢٦	٤٤,٨	١٤	٢٤,٢	٧,١٢	٠,٠٣*
	علمي	٦٥	٤٣,٦	٨٢	٥٥,١	٢	١,٣				٤٩	٣٢,٩	٨٥	٥٧,١	١٥	١٠,٠		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم ٨. تحليل التباين لمعرفة أثر متغير نوع الجامعة على أهمية واستخدام تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام.

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	نوع طرق تقويم اهمية الوظيفة وأساليبها
	بين المجموعات	٣	١٥٥,٥٣٠	٥١,٨٤٣	٣,٢٥	٠,٠٢*	١١٠٥,١٥٧	٣٦٨,٣٨٦	١٠,٣٠	٠,٠٠١***	تقويم أهمية وظيفة التدريس واستخدامها
	داخل المجموعات	٢٠٣	٣٢٣٥,٤٢٣	١٥,٩٣٨			٧٢٦١,١١٤	٣٥,٧٦٩			
	الكلي	٢٠٦	٣٣٩٠,٩٥٧	—			٨٣٦٦,٢٧٠	—			
	بين المجموعات	٣	٤٢,٧٩٥	١٤,٢٦٥	١,٥	٠,٢	٢١١,٧٠٠	٧٠,٥٦٧	٤,٥١	٠,٠١**	تقويم أهمية وظيفة البحث العلمي واستخدامها
الجامعة	داخل المجموعات	٢٠٣	١٩٣٥,٩٤٠	٩,٥٣٧			٣١٧٣,٧٠٠	١٥,٦٣٤			
	الكلي	٢٠٦	١٩٧٨,٧٣٤	—			٣٣٨٥,٤٠٠	—			
	بين المجموعات	٣	١١٥,٠١٢	٣٨,٣٣٧	٢,٦٣	٠,٠٥*	٣٦٦,٤٥٢	١٢٢,١٥٠	٥,٠٥	٠,٠١**	تقويم أهمية وظيفة خدمة الجامعة والمجتمع واستخدامها
	داخل المجموعات	٢٠٣	٢٩٦٠,٧٣٧	١٤,٥٨٥			٤٩١١,٢٩٧	٢٤,١٩٤			
	الكلي	٢٠٦	٣٠٧٥,٧٤٩	—			٥٢٧٧,٧٤٩	—			

* دالة عند مستوى ٠,٠٥
** دالة عند مستوى ٠,٠١
*** دالة عند مستوى ٠,٠٠١

جدول رقم ٩. نتيجة اختبار «شيفي» لتحديد الفروق بين متوسطات أهمية واستخدام تقويم لأداء التدريسي والبحثي وخدمة الجامعة والمجتمع.

الجامعة	نوع الأداء	متوسط درجة الأهمية	متوسط درجة الاستخدام
جامعة الملك سعود	تدريسي	٢٧	٣٣,٧٩
	بحثي	١٥,٧٣	١٧,٨١
	خدمة الجامعة والمجتمع	١٩,١٣	٢٣,١٨
جامعة الملك فهد للبترول والمعادن	تدريسي	٢٤,٨٠	٢٦,٩٦
	بحثي	١٥,٥٧	١٦,٨٧
	خدمة الجامعة والمجتمع	١٧,١٣	١٩,٥٧
جامعة الملك عبدالعزيز	تدريسي	٢٥,٥٠	٣٤,١٩
	بحثي	١٦,٥٦	١٩,٥٢
	خدمة الجامعة والمجتمع	١٨,٦٣	٢٣,٦٨
جامعة أم القرى	تدريسي	٢٥	٣٠,٨٨
	بحثي	١٦,٦٩	١٩,٦٥
	خدمة الجامعة والمجتمع	١٧,٣١	٢١,٣١

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

ينص سؤال البحث الأول على: ما الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم الأداء التدريسي، والبحثي، وخدمة الجامعة والمجتمع، وما مدى أهمية استخدامها من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام؟

في ضوء النتائج التي أوضحها جدول رقم ٣ يمكن الإجابة عن هذا التساؤل حيث حدّد عمداء الكليات ورؤساء الأقسام درجة أهمية كل فقرة من فقرات طرق تقويم الأداء التدريسي وأساليبه، وقوموا درجة استخدامها في الجامعات السعودية موضوع الدراسة، وتم تريبها حسب أهميتها وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية. فالفقرات الحاصلة على الرتب الثلاث الأولى من حيث الأهمية هي: الالتزام بمواعيد المحاضرات، وتطوير وتحديث المقررات الدراسية التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسها، والوجود أثناء الساعات المكتبية. وبالنظر إلى رتبها عند الاستخدام، يظهر أن الأولى من حيث الأهمية حصلت على الرتبة الثانية من حيث الاستخدام، والثانية في الأهمية نالت الرتبة السابعة في الاستخدام، والثالثة في الأهمية حازت على الرتبة الرابعة في الاستخدام. لعل السبب في تقدم تلك الفقرات إلى الرتب الثلاث الأولى من حيث الأهمية يعود إلى ضرورة التزام الأستاذ الجامعي بحضور محاضراته في أوقاتها المحددة، وتطوير المقررات وتحديثها وفقًا للمستجدات العلمية والحاجات المجتمعية الحادثة، والوجود في المكتب لاستقبال من يحتاج المساعدة من الطلاب في الساعات المكتبية المقررة. وبما أن الوظيفة الرئيسة للجامعات السعودية حاليًا هي الوظيفة التدريسية، فقد وفق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في تحديد الفقرات الثلاث الرئيسة لتقويم الأداء التدريسي تحديدًا يبرز تطلعاتهم إلى تحقيق الأهداف التدريسية بفعالية عالية.

أما الفقرات الثلاث الحاصلة على أقل درجة في تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس من حيث الأهمية فهي: إقبال الطلاب على المواد الدراسية التي يقوم بتدريسها، وآراء الطلاب الشخصية في عضو هيئة التدريس كمدرس في الجامعة، والزيارات الصفية التي يقوم بها رئيس القسم أو بعض أعضاء هيئة التدريس بالقسم لعضو هيئة التدريس أثناء المحاضرات. وبمقارنتها برتبها عند الاستخدام، ظهر أن الفقرة الرابعة عشرة في الأهمية نالت الرتبة الثالثة عشرة في الاستخدام. لعل ذلك يدل على تراجع أهميتها في الجامعات موضوع الدراسة بخاصة وفي البيئة العربية بعامة، نظرًا للانطباع السائد مؤخرًا في الأوساط الأكاديمية التي تطبق نظام الساعات المقررة الذي يشير إلى تساهل عضو هيئة التدريس الذي يكثر عنده الطلاب في منحهم درجات أعلى مما يستحقون. أما الفقرتان الحاصلتان على الرتبتين الخامسة عشرة والسادسة عشرة في الأهمية، فقد حصلتا على الرتبة نفسها في

الاستخـدام، وهذا يعني أن آراء الطلاب الشخصية في عضو هيئة التدريس والزيارات الصفية تعد قليلة الأهمية فيما يتعلق بتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة «بيتر سلدن.»

ويظهر من النتائج التي أوضحها جدول رقم ٤ أن عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حددوا درجة أهمية كل فقرة من فقرات طرق تقويم الوظيفة البحثية وأساليبه، وقوّموا درجة استخـدامهـا، ورتبت حسب أهميتهـا وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية. فالفقرات الحـاصلة على الـرتب الثلاث الأولى من حيث الأهمية هي: النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي. تلك الفقرات حصلت على الرتب نفسها في الاستخدام، وهذا يعني أنها تستخدم حاليًا بدرجة عالية، كما أنها ذات أهمية في المستقبل. وربما يعود ذلك إلى أن النشر في المجلات المتخصصة والمحكمة، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبولة للنشر، والكتب المؤلفـة تعد أفضل الطرق وأكثرها دقة وموضوعية للحكم على نتاج عضو هيئة التدريس البحثي بطريقة علمية.

أمـا الفقرات الثلاث الحاصلة على أقل درجة من حيث الأهمية فيما يتعلق بالأداء البحثي فهي: مقالات أو فصول في كتب مطبوعة، والنشر في مختلف المجلات، والبحوث والمقالات غير المنشورة وغير المقبولة للنشر. وبالرجوع إلى رتبها في الاستخدام، ظهر أن الفقرة الحائزة على الرتبة الثامنة في الأهمية حازت على الرتبة السابعة في الاستخدام، بينما نالت الفقرة التاسعة في الأهمية الرتبة الثامنة في الاستخدام، بمعنى أنهما يستخدمان حاليًا مع أنهما قليلتا الأهمية في المستقبل. لعل ذلك يعود إلى أن النشر في الكتب، أو في مختلف المجلات، لا يدل على تميز عضو هيئة التدريس في مجاله، بالإضافة إلى أنها لا تعطي حكمًا دقيقًـا تجاه نتـاجه في التخصص الذي ينتمي إليه لعدم خضوعها لمحكات علمية مقارنة بالمجـلات العلمية المحكمـة والمتخصصـة. أمـا الفقرة العاشرة من حيث الأهمية، فقد حصلت على الـرتبة نفسها في الاستخدام. قد يعود ذلك إلى أن البحوث والمقالات غير المنشورة وغير المقبولة للنشر لا تعد نتاجًا علميًا يمكن الحكم عليه بموضوعية كنتاج لعضو هيئة التدريس مقارنة بما ينشر في المجلات العلمية المحكمة والمتخصصة.

وبينت النتائج التي أوضحها جدول رقم ٥ أن عمداء الكليات ورؤساء الأقسام حددوا درجة أهمية كل فقرة من فقرات طرق وأساليب تقويم وظيفة خدمة الجامعة والمجتمع، وقوّموا درجة استخدامها، وتم ترتيبها حسب أهميتها وفقًا لمتوسطاتها الحسابية ونسبها المئوية. فالفقرات التي نالت الرتب الثلاث الأولى من حيث الأهمية هي: المشاركة في لجان القسم، والمشاركة في الإرشاد الأكاديمي، والإشراف على طلاب الدراسات العليا. وبالنظر إلى رتبها في الاستخدام، ظهر أن الفقرة الأولى في الأهمية حازت على الرتبة نفسها في الاستخدام، بمعنى أن المشاركة في لجان القسم تعد ضرورة يستوجب القيام بها لتسيير أمور القسم لأن القرارات الأكاديمية تتخذ على مستوى الأقسام في المقام الأول. أما الفقرة الحاصلة على المرتبة الثانية من حيث الأهمية. فنالت الرتبة الثالثة من حيث الاستخدام، بينما حازت المرتبة الثالثة في الأهمية المرتبة الخامسة في الاستخدام. لعل السبب في تقدمهما في مجال الأهمية يعود إلى أن الإرشاد الأكاديمي والإشراف على طلاب الدراسات العليا ستزداد أهمية استخدامها في المستقبل، يؤيد ذلك الحاجة الملحة إلى مساعدة الطلاب للتغلب على المشكلات الأكاديمية التي تواجههم في حياتهم الأكاديمية.

أما الفقرات الثلاث الحاصلة على أقل درجة أهمية في تقويم وظيفة خدمة الجامعة والمجتمع فهي: الإشراف على اللجان الطلابية، والمشاركة في برامج الإذاعة والتلفاز، والكتابة في الصحافة المحلية. وبمقارنتها برتبها عند الاستخدام ظهر أن الفقرة الثامنة في الأهمية حازت على الرتبة السادسة في الاستخدام، وهذا يعني أن الإشراف على اللجان الطلابية يستخدم بدرجة متوسطة حاليًا مع أنه قليل الأهمية في المستقبل من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام. أما الفقرتان الحائزتان على الرتبتين التاسعة والعاشرة فقد نالتا نفس الرتبتين في الاستخدام، بمعنى أنهما قليلتا الاستخدام حاليًا والأهمية مستقبلاً.

ينص سؤال البحث الثاني على: هل تختلف وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام تجاه تحديد الطرق والأساليب المستخدمة في تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، ومدى أهميتها باختلاف المتغيرات الديموغرافية (الوظيفة كعميد أو رئيس قسم، نوع الكلية، كونها أدبية أو علمية، الجامعة)؟

للإجابة عن هذا التساؤل، بيَّنت نتائج اختبار كا٢ عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام تجاه تقويم أداء عضو هيئة التدريس، ما عدا ثلاث فقرات أوضحها جدول رقم ٦، حيث تعود فقرة (٦) إلى تقويم الأداء التدريسي، بينما تعود الفقرتان (١٧، ٢٦) إلى تقويم الأداء البحثي. ويظهر من فقرة (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام فيما يتعلق بمدى استخدامها، بمعنى أن عمداء الكليات يرون أنها تستخدم دائمًا، بينما يرى رؤساء الأقسام أنها تستخدم أحيانًا، كما يتضح من الفقرتين (١٧، ٢٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر العمداء ورؤساء الأقسام تجاه مدى أهمية النشر في مختلف المجلات، ومدى استخدام الكتب والمقالات المترجمة، بمعنى أن رؤساء الأقسام أعطوا النشر في مختلف المجلات درجة أهمية أكبر من عمداء الكليات، بينما أعطى العمداء الكتب والمقالات المترجمة درجة استخدام أكبر من رؤساء الأقسام.

كما أظهرت نتائج اختبار كا٢ اختلاف وجهات نظر المختصين في الحقول الأدبية والعلمية، حيث تبين عدم وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام فيما يتعلق بتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس، ماعدا ست (٦) فقرات يوضحها جدول رقم ٧، حيث تعود الفقرات (١، ٥، ٨، ٩، ١٢) إلى تقويم الأداء التدريسي، وترجع الفقرة (٢٠) إلى تقويم الأداء البحثي، بمعنى أن المتخصصين في الحقول العلمية قوَّموا أهمية تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس واستخدامه بدرجة أكبر من زملائهم في الحقول الأدبية، كما يستخدم المتخصصون في الحقول العلمية علاقة عضو هيئة التدريس بالطلاب وتقويم رئيس القسم وعميد الكلية بدرجة أكبر من زملائهم في الحقول الأدبية، بالإضافة إلى أن المتخصصين في الحقول العلمية قوّموا التزام عضو هيئة التدريس بمواعيد المحاضرات بدرجة أهمية واستخدام أكبر من زملائهم في الحقول الأدبية، ولكن المتخصصين في الحقول الأدبية قوموا البحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات بدرجة أهمية واستخدام أكبر من زملائهم في الحقول العلمية.

ويوضح جدول رقم ٨ وجدول رقم ٩ نتائج تحليل التباين واختبار «شيفي» ومنهما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهات نظر منسوبي الجامعات، عدا أهمية تقويم

الأداء البحثي ، بمعنى أن منسوبي جامعة الملك فهد قوّموا أهمية واستخدام طرق وأساليب تقـويم الأداء التدريسي، وخدمة الجامعة والمجتمع بدرجة أكبر من غيرهم في الجامعات الأخرى، تلا ذلك جامعة أم القرى، ثم جامعة الملك عبدالعزيز من حيث الأهمية وجامعة الملك سعـود من حيث الاستخـدام، كما قوّم منسوبو جامعة الملك فهد استخدام طرق وأساليب الأداء البحثي بدرجة أكبر من غيرهم في الجامعات الأخرى، تلا ذلك منسوبو جامعة الملك سعود .

الخاتمـــــــة

أظهرت نتائج هذه الدراسة بجانبيها النظري والميداني ضرورة تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بطرق علمية موضوعية . يكمن تحقيق ذلك في استخدام طرق تقويمية عدة كتقويم الطلاب ، والزملاء ، ورئيس القسم ، والتقويم الذاتي ، كما بينت نتائج الدراسة أن من أهم الأمور التي ينبغي تقويم عضو هيئة التدريس في ضوئها ما يلي : مدى الالتزام بمواعيد المحاضرات ، والوجود أثناء الساعات المكتبية ، والإبداع والتجديد في طرق التدريس وأساليبه ، ورغبة عضو هيئة التدريس في تطوير نفسه مهنيًا .

وأوضحت نتائج هذه الدراسة طرق تقويم الأداء البحثي لأعضاء هيئة التدريس ومن أهمهـا : النشر في المجلات العلمية المتخصصة والمحكمة ، والبحوث المشتركة المنشورة أو المقبـولة للنشر ، والكتب المؤلفة كمؤلف منفرد أو أساسي ، والبحوث المقدمة في المؤتمرات والنـدوات العلمية ، والكتب المؤلفة كمؤلف ثانٍ لعل تحديد هذه الطرق يساعد صانعي القـرار في مؤسسات التعليم العالي في الحكم بموضوعية على أداء أعضاء هيئة التدريس البحثي . يؤيد ذلك وضوح تلك الطرق وإمكانية قياسها كميًا ونوعيًا .

وبينت نتائج الدراسة طرق تقويم خدمة الجامعة والمجتمع ومن أهمها : مدى المشاركة في لجان القسم ، والمشاركة في الإرشاد الأكاديمي والإشراف على طلاب الدراسات العليا ، والمشاركة في لجان الكلية أو الجامعة ، والمشاركة في أعمال القسم الإدارية . والمؤمّل أن تسهم

نتائج هذه الدراسة في تحسين أداء أعضاء هيئة التدريس بما يحقق أهداف الجامعات موضع الدراسة بخاصة والجامعات الأخرى بعامة، ويساعد على اتخاذ قرارات موضوعية فيما يتعلق بالوضع الوظيفي لعضو هيئة التدريس كالترقية. وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح إيجاد نظام حوافز تشجيعية مادية ومعنوية للمبرزين من أعضاء هيئة التدريس الذين يسهمون من خلال أدائهم المتميز في تحقيق وظائف الجامعة الثلاث التدريسية والبحثية وخدمة الجامعة والمجتمع. قد يتمثل ذلك في منح علاوات تشجيعية وتحرير خطابات شكر وتقدير من أعلى سلطة مسؤولة في الجامعة، وتكريمهم في نهاية كل عام دراسي في حفل عام يقام لهذا الغرض.

المراجـــع

[١] كنعان، نواف. *القيادة الإدارية*. ط٢. الرياض: دار العلوم، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٢] أبوسن، أحمد إبراهيم. *الإدارة في الإسلام*. دبي: المطبعة العصرية، ١٩٨١م.

[٣] حسنين، علي محمد. *الرقابة الإدارية في الإسلام المبدأ والتطبيق، دراسة مقارنة*. ط١. القاهرة: دار الثقافة، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م.

[٤] وحدة البحوث التربوية بالمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، «تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي.» *المجلة العربية للبحوث التربوية*، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية، ع١ (يناير ١٩٨٢م)، ص ص١٠٩-١٤٥.

[٥] Miller, Richard I. *The Assessment of College Performance*. San Francisco: Jossey-Bass, 1979.

[٦] Whitman, Neal, and Elaine Weiss. "Faculty Evaluation: The Use of Explicit Criteria for Promotion, Retention, and Tenure." AAHE-ERIC Higher Education Research Report No. 2, American Association for Higher Education, 1982.

[٧] Mansor, Sana Ahmed. "An Assessment of the Current Practice of Teacher Evaluation in Saudi Arabia Universities and the Development of a Teacher Evaluation Program Based on This Study." Unpublished Ed. D. Dissertation, Portland State University, 1988.

[٨] Seldin, Peter. "Evaluating College Teaching. New Directions for Teaching and Learning, College *Teaching and Learning." Preparing for new commitments*, 33 (Spring 1988), 47-56.

[٩] Saldin, Peter. *Changing Practices in Faculty Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

[١٠] Seldin, Peter. *Successful Faculty Evaluation Programs.* New York: Coventry Press, 1980.

[١١] Centra, John A. "Formative and Summative Evaluation: Parody of Paradox?" In *Techniques for Evaluating and Improving Instruction,* ed. L.M. Aleamoni. New Directions for Teaching and Learning, No. 31. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

[١٢] Centra, John A. "Effectiveness of Student Feedback in Modifying College Instruction." *Journal of Educational Psychology,* 63, No. 3 (1973) 395-401.

[١٣] Aleamoni, L. M. "The Usefulness of Student Evaluations in Improving College Teaching." *Instructional Science,* 7 (1978), 95-105.

[١٤] Mckeachie, W.J. "Student Ratings of Faculty: A Reprise." *Academe,* 65 (1979), 384-97.

[١٥] Marsh, H.W. "Students Evaluations of University Teaching: Dimensionality, Reliability, Validity, Potential Baises, and Utility." *Journal of Educational Psychology,* 76, No. 5 (1984), 707-54.

[١٦] Gigliotti, R.J., and F. S. Buchtel. "Attributional Bias and Course Evaluations." *Higher Education Abstracts,* 25, No. 2 (Winter 1990), 211.

[١٧] العودة، أحمد سليمان. «التقويم الذاتي لدور عضو هيئة التدريس كمدرس مقارنا بتقويم الطلاب للدور نفسه.» *المجلة التربوية*، كلية التربية، جامعة الكويت، م٥، ١٦ (ربيع ١٩٨٨م)، ص ص٢٢١-٢٣٣.

[١٨] Cintra, John. "Evaluating College Teaching: Some Reflections." *Department Advisor,* 5 (Winter 1990), 1-5.

[١٩] Blackburn, Robert T., and Mary Jo Clark. "An Assessment of Faculty Performance: Some Correlates between Administrator, Colleagues, Students, and Self-Ratings." *Sociology of Education,* 48, No.2 (Spring 1975), 242-56.

[٢٠] Boice, Robert. "How Chairs Deal with Faculty's Teaching Evaluation." *Department Advisor,* 4 (Winter 1989), 5-6.

[٢١] Marlin, James W., Jr. "Student Perception of End - of - Course Evaluations." *Journal of Higher Education,* 58 (Nov/Dec 1987), 704-16.

[٢٢] Feldman, Kenneth A. "Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers." *Reseach in Higher Education,* 30 (April 1989), 137-94.

Procedures for Evaluating Faculty Members' Performance in Saudi Universities from the Viewpoint of Deans and Chairmen

Mulaihan M. Athubaity* and Ali Saad Al-Karni**
**Assistant Professor and **Associate Professor, Department of Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

Abstract. The purpose of this study was to determine the significance and utilization of the procedures that are being used by Saudi universities for evaluating faculty members' performance.

To achieve this purpose, a questionnaire was developed and administered to the total population of this research which consisted of 227 deans and department chairmen at four randomly selected universities in Saudi Arabia. Statistical treatment of the data consisted of means, ranks, percentages, chi-square, and analysis of variance. Findings of the study indicated the necessity for evaluating faculty performance through various procedures such as students' evaluation, peer evaluation, self-evaluation, and chairman evaluation.

In respect of evaluating faculty teaching performance, study results showed that the most important components to be considered were: faculty punctuality for lectures, availability during office hours, creativity in teaching methods, and willingness of the faculty member to improve himself professionally. When evaluating faculty's research performance, the study showed that the most important elements to be evaluated were: publication in professional journals, published joint research articles, books published as a sole author, research papers submitted to professional conferences and meetings, and books published as a second author. In regards to evaluating faculty performance concerning university and community service, the findings of the study pointed out that the most significant elements to be considered were: participation in department committees, participation in student academic advising, supervising graduate students, and participation in college and university committees. Based on the findings of the study, researchers suggest that Saudi universities enact a system of incentive awards for distinguished faculty members who could through their outstanding performance contribute to the achievement of the major university functions – teaching, research, and community service.

مجلة جامعة الملك سعود، م ٥، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص٤٦٣-٤٩٤ (١٤١٣هـ/١٩٩٣م).

أثر نظرية رايجلوث التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بنظرية جانيه الهرمية، والطريقة العشوائية، على ثلاثة مستويات في التعلم: التذكر الخاص، والتذكر العام، والتطبيق

أفنان نظير دروزه

أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس

ملخص البحث. كان لهذه الدراسة هدفان: الأول اختبار مدى فعالية النظرية التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بالنظرية الهرمية، والثاني اختبار مدى فعالية المحتوى التعليمي المنظم وفق هاتين النظريتين مقارنة بالمحتوى العشوائي. ولتحقيق هذين الهدفين، اختيرت عينة عشوائية من مستوى السنة الأولى الجامعية من كلية المجتمع المتوسطة التابعة لجامعة النجاح الوطنية بلغ عددها ٣٦ طالبًا وطالبة. وزعت العينة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات: الأولى تلقت نصًا تعليميًا مكونًا من ألفيْ كلمة بعنوان: «الأسلوب العلمي في البحث،» ومنظمًا وفق نظرية رايجلوث التوسعية، والثانية تلقت النص نفسه ولكنه منظم وفق نظرية جانيه الهرمية، والثالثة تلقته بطريقة عشوائية.

وعلى اختبار لاحق قاس القدرة على تذكر المعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، وتطبيق المعلومات العامة، لم يستطع اختبار (ف) أن يظهر دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث. إلا أن الفحص اللاحق لمتوسطات المجموعات الثلاث بين أن مجموعة النظرية التوسعية حصلت على متوسط علامات أعلى من مجموعة النظرية الهرمية، على اختبار التذكر العام، والتطبيق، والاختبار الكلي الذي تضمن علامات الاختبارات الثلاثة مجتمعة؛ في حين حصلت مجموعة النظرية الهرمية على متوسط علامات أعلى من مجموعة النظرية التوسعية على اختبار التذكر الخاص فقط. كذلك فإن متوسط المجموعات التي تلقت المحتوى المنظم، سواءً كان وفق التنظيم التوسعي أو التنظيم الهرمي، كان أعلى من متوسط المجموعة التي تلقت المحتوى نفسه موضوعًا بطريقة عشوائية.

وبما أن النتائج لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية بل أعطتنا فكرة عن اتجاه سير التعلّم؛ توصي الباحثة بإعادة هذه الدراسة نفسها، وإجراء غيرها باستخدام متغيرات أخرى قد يكون لها أثر على طريقة التنظيم: كقدرة الطالب، وحجم المحتوى التعليمي مثلاً، إذْ إن إجراء مثل هذه الدراسة وغيرها قد يعطينا فكرة عن الظروف والمواقف التعليمية التي تكون فيها نظرية فعالة دون غيرها، ولماذا.

مقدمـــة

يحتل موضوع تنظيم محتوى المناهج والبرامج التعليمية مكانة كبيرة لدى واضعيها والمشرفين على تصميمها وإعدادها، وتزداد هذه المكانة أهمية خاصة في هذا العصر الذي نعيش فيه وما يمتاز به من تقدم علمي، وتطور تقني، وتفجر معرفي وسكاني، حيث نرى كنتيجة لهذا التطور انتشار الحاسوب التعليمي في مجالات مختلفة من مجالات الحياة: كالمجالات التعليمية، والمجالات التجارية، والصناعية، والعسكرية، والطبيّة، والفضاء، وغيرها من مجالات المعرفة المختلفة. ولا يمكن أن يكون استخدام الحاسوب التعليمي فعالاً إلا إذا كانت برامجه فعالة، ولا تكون هذه البرامج فعالة إلا إذا صمِّمت بطريقة تتفق وخصائص الفرد المتعلم وطريقة خزن المعلومات في الذاكرة، ونظِّم محتواها بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة في أقل وقت وجهد ممكنين، وبأقل تكلفة اقتصادية.

وتنظيم المحتوى التعليمي يعني الطريقة التي تُتّبع في تجميع أجزاء المحتوى أو البرنامج التعليمي، وتركيبها وفق نسق معين، وبيان العلاقات الداخلية التي تربط بين أجزاء هذا المحتوى، والعلاقات الخارجية التي تربطه بموضوعات أخرى ذات علاقة، وبشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية التي وضع من أجلها. ولتحقيق هذا الغرض، كان من الضروري لواضعي المناهج الدراسية، والبرامج التعليمية أن يطرحوا على أنفسهم مجموعة من الأسئلة لدى قيامهم بعملية التنظيم.

من هذه الأسئلة على سبيل المثال: كيف سأنظم عناصر المحتوى التعليمي الذي سيدرَّس في فترة زمنية معينة؟ أيْ كيف سأرتّب الأفكار والمعلومات التي جاءت فيه، هل أبدأ بعرض الأفكار العامة أولاً ثم أتبعها بالأمثلة التي توضحها؟ أم أبدأ بعرض الأمثلة ثم أتبعها بالأفكار العامة؟ وأين ستأتي الفقرات التدريبية للممارسة؟ وأين مكان التغذية

الراجعة؟ وهل يحتاج النص إلى تفصيلات جانبية؟ وهل يحتاج إلى مقدمات وملخصات وخاتمات؟ وكيف سأربط الأفكار التي جاءت في هذا المحتوى بعضها ببعض؟ وما هو النسق الذي سأتّبعه؟ وكيف سترتبط الفكرة «ا» بالفكرة «ب» وأين موضع الفكرة «جـ» من كلتيهما؟ وكيف سترتبط هذه الأفكار مع أفكار أخرى في موضوعات أخرى ذات علاقة؟ إلى آخره من الأسئلة التي تتوارد إلى ذهن المصمم التعليمي [١].

وللإجابة عن مثل هذه الأسئلة، قام علماء التعليم ومنهم علماء تصميم التعليم بابتكار نماذج ونظريات تتعلق بتنظيم المحتوى التعليمي، وتجريب هذه النماذج والنظريات، لاختبار مدى فعاليتها. والتجربة الحالية هي إحدى التجارب التي صمِّمت لتحقيق هذا الغرض.

ولعل المبرر لإجراء مثل هذه التجارب — بالإضافة إلى الإجابة عن الأسئلة المذكورة أعلاه — هو أن علماء تصميم التعليم يعتقدون أن عملية تنظيم المحتوى التعليمي لا تساعد واضع المنهاج في إعداده لمنهاج تعليمي جيد ومنظم فحسب، بل وتساعد أيضًا كلًّا من المعلم في تدريسه، والطالب في دراسته. فالمعلم — وخاصة المبتدىء — يستطيع بوساطة استخدام منهاج منظم أن يتّبع طرائق تدريسيّة تتفقُ والطريقة التي نظمت فيها المعلومات وتسلسلت في الكتاب المدرسي، وتساعدُ أيضًا طلبته على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية في أقصر وقت وجهد ممكنين. والطالب يستطيع بوساطة استخدام منهاج منظم أن يتّبع مهارات دراسية فعّالة تتفق والطريقة التي نُظّمت فيها المعلومات في الكتاب المدرسي أو في برنامج الحاسوب التعليمي بحيث تساعده على الفهم والاستيعاب والتعلم في أقصر وقت وجهد ممكنين. ناهيك عما تحققه عملية تنظيم المحتوى من مساعدة المتعلم على خزن المعلومات في ذاكرته بطريقة منظمة؛ مما يؤدي إلى تسارع تعلمه، ومن ثم إلى تحسين في عملية تعليمه وتعلّمه والعمل على استمرارها. وهناك فائدة أخرى لتنظيم المناهج والبرامج التعليمية، هي أنها تساعد التربويين الذين ينخرطون بمثل هذه العملية من التنظيم على تطبيق نظريات التعلم من ناحية، ونظريات التعليم من ناحية أخرى والاستفادة منها بشكل يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف وخارجها.

ومن هنا فإن علماء تصميم التعليم بخاصة، وعلماء التعليم بعامة لا يزالون يعكفون على ابتكار النظريات التي تساعدهم على تنظيم محتوى المناهج الدراسية والبرامج التعليمية بالشكل الفعال. ولعل أحدث هذه النظريات ما عرف باسم نظرية «رايجلوث التوسعية،» تلك النظرية التي تتناول بالتنظيم محتوى منهاج شامل وكامل، وفق أسس منطقية تساعد المتعلم على تعلمه بالشكل الأفضل. وهذه النظرية هي التي أرادت الباحثة اختبار مدى صدقها وفعاليتها عن طريق إجراء هذه التجربة المتواضعة.

خلفية نظرية عامة

ابتكرت نماذج ونظريات في علم تنظيم التعليم واستخدمت كطرائق في تنظيم محتوى المادة التعليمية من ناحية، وتعليمها من ناحية أخرى، على افتراض أن تنظيم المحتوى التعليمي بطريقة منطقية يساعد المتعلم على فهم المعلومات المتعلمة واستيعابها وخزنها في الذاكرة بطريقة تسهل عليه استرجاعها، وتوظيفها، والإفادة منها في المستقبل؛ كما تساعد المعلم من ناحية أخرى على التدريس بطريقة منظمة ومتسلسلة [٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩].

تعرّف نماذج تصميم التعليم بأنها تلك المبادىء الإجرائية prescriptive principles التي تصور كيفية ترتيب معلومات المحتوى التعليمي بشكل منطقي يتسلسل من البسيط إلى المركب، ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن المادي المحسوس إلى المجرد اللامحسوس، آخذة بعين الاعتبار الخصائص السيكلوجية للمتعلم وما يتحلى به من قدرات عقلية، وخلفية تعلميّة، ومستوى دافعية إلخ. . ، ومنطق المادة الدراسية وكيفية تسلسلها وتنظيمها، وما تتضمنه من معلومات متنوعة: كالمفاهيم، والمبادىء، والإجراءات، والحقائق، وحجم هذه المعلومات، ومستوى صعوبتها، إلى غير ذلك من خصائص المادة الدراسية [٩].

في حين تعرف استراتيجيات التعليم instructional strategies بأنها تلك الطرائق التدريسية التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف لتعليم ما جاء في محتوى المادة الدراسية من مفاهيم ومبادىء وإجراءات وحقائق بطريقة تساعد المتعلم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة [١٠؛ ١١، ص ص ١٩٦-٢٢٤].

هذه النماذج أو النظريات، سواءً ما جاء منها في تنظيم المحتوى التعليمي أو تعليمه، فقد استخدمت لتنظيم التعليم على مستويين هما:

١ - التنظيم التعليمي على المستوى المصغر micro level of instruction .

٢ - التنظيم التعليمي على المستوى الموسع macro level of instruction .

تعرف نماذج ونظريات تنظيم التعليم على المستوى المصغر بأنها تلك المبادىء الإجرائية التي تستخدم لتنظيم عدد صغير ومحدود من المفاهيم أو المبادىء أو الإجراءات أو الحقائق، وتعليمها فرادى في مدة زمنية قصيرة نسبيًا تقدر بحصة دراسية قد تتراوح من ٤٥ دقيقة كما في الحصص المدرسية، إلى ١٨٠ دقيقة كما في المحاضرات الجامعية والدراسات العليا.

من هذه النماذج والنظريات ما عرف باسم نظرية العناصر التعليمية «لدافيد ميرل» component display theory ، حيث تعتبر هذه النظرية، نظرية في تنظيم المحتوى التعليمي، وتعليمه في آن واحد؛ إذْ إنها وضعت هذه النظرية طرائق تعليمية لأربعة أنواع من المحتوى التعليمي هي: المفاهيم، والمبادىء، والإجراءات، والحقائق؛ واستعملت هذه الطرائق أساسًا لتنظيم المحتوى. لمزيد من المعلومات عن هذه النظرية [١٢، ص ص١٣٩-١٧٥].

أما نماذج ونظريات تنظيم التعليم على المستوى الموسع، فتعرف بأنها تلك المبادىء الإجرائية التي تستخدم لتنظيم عدد كبير نسبيًا من المفاهيم، أو المبادىء، أو الإجراءات، أو الحقائق، وتعليمها مجتمعة في مدة زمنية ليست بالقصيرة، قد تتراوح من أسبوعين إلى فصل دراسي، وأحيانًا تمتد إلى سنة أكاديمية، كتنظيم محتوى الوحدات الدراسية والمناهج المقررة.

من هذه النماذج والنظريات، نظرية «جانيه» الهرمية [٥، ٦]، ونموذج «برونر» في المنهج الحلزوني [٤]، ونموذج «أوسبل» في منظومة المعلومات القبلية [٢، ٣]. وحديثًا نظرية «رايجلوث التوسعية» [٨، ٩].

ومن الجدير بالذكر هنا أن نماذج ونظريات تنظيم التعليم على المستوى المصغّر قد تستخدم أحيانًا في تنظيم التعليم على المستوى الموسع، والعكس صحيح. فنظرية جانيه الهرمية — على سبيل المثال — استخدمت لتنظيم التعليم على المستويين المصغّر، والموسع؛ إلا أن غالبية الاستعمال هي التي تفرض على التربويين تصنيف نظرية دون أخرى ضمن هذا المستوى أو ذاك.

في الدراسة الحالية نحن بصدد المقارنة بين نظريتين تعليميتين استخدمتا في تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه على المستوى الموسع. الأولى قديمة ومعروفة نسبيًّا وثبتت فعاليتها في حقل التعليم، وهي تعكس مبدأ التنظيم الذي يتدرج بالمعلومات من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، ومن المثال إلى الفكرة العامة. هذه النظرية هي نظرية «جانيه الهرمية.» في حين أن الثانية حديثة ولا تزال في طور الاختبار والتجريب، ولم تثبت فعاليتها على المستوى العملي بعد، وهي تعكس مبدأ التنظيم الذي يتدرج بالمعلومات من العام إلى الخاص، ومن الكل إلى الجزء. هذه النظرية هي نظرية «رايجلوث التوسعية.»

تقدمة لنظرية جانيه الهرمية Hierarchical Learning Theory

تعرف نظرية «جانيه الهرمية» بنظرية التعلم الهرمي، وهي تفترض ثمانية أنماط من التعلم هي على التوالي:

١ ـ التعلم الإرشادي
٢ ـ تعلم الرابطة بين المثير والاستجابة
٣ ـ تعلم السلسلة الحركية
٤ ـ تعلم السلسلة اللفظية
٥ ـ تعلم التمييز.
٦ ـ تعلم المفاهيم بكلا نوعيها: المادية والمجردة
٧ ـ تعلم المبادىء.
٨ ـ ثم تعلم حل المشكلات

افترض جانيه :

١ ـ أن هذه الأنماط الثمانية متسلسلة ومتراكمة فوق بعضها البعض بطريقة هرمية، وذلك لأن القدرات الإنسانية ماهي في طبيعتها إلا مهارات متراكمة بشكل هرمي .

٢ ـ وأن تعلم المهارة البسيطة يتم قبل تعلم المهارة الأعقد منها لأنها تعتبر متطلبًا سابقًا لها، وبالتالي فتعلم المهارات التي هي في أسفل السلم الهرمي يجب أن يتم قبل تعلم المهارات التي هي في أعلاه. فالقدرة على تعلم التمييز، وتعلم المفاهيم، وتعلم المبادىء، يجب أن يتم قبل تعلم المهارات التي هي في قمة السلم الهرمي كتعلم القدرة على المشكلات .

٣ ـ وأضاف جانيه أن لكل نمط من هذه الأنماط الثمانية شرطين تعليميين هما :

أ ـ داخلي يتعلق بالفرد المتعلم وقدراته ودافعيته ومستوى طموحه وخلفيته التعلمية وغيرها من الخصائص السيكلوجية .

ب ـ وخارجي يتعلق بالبيئة التعليمية ومدى غناها بالمثيرات التعليمية، وكيفية هندسة هذه المثيرات وتنظيمها بطريقة تساعد المتعلم على التعلم .

فلكي يتعلم المتعلم نمط المبادىء — على سبيل المثال — لابدّ له من إتقان نمط المفاهيم كمتطلب سابق، إلى جانب أهمية كونه مستعدًّا لتعلم هذا النمط الأعقد من التعلم كشرط داخلي، وأن تتوافر له البيئة التعليمية الجيدة التي يتبع فيها المعلم استراتيجيات التعليم الفعالة، ويستخدم الوسائل التعليمية المناسبة كشرط خارجي [٥] .

من هنا فإن استخدام نظرية «جانيه» الهرمية في تنظيم المحتوى التعليمي يتطلب القيام بالمهمات الإجرائية التالية :

١ ـ تحديد المهمة التعلمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها .

٢ ـ تجزئة هذه المهمة إلى العناصر التي تتكون منها وتحديدها، والتي قد تتألف من معلومات لفظية، أو مهارات حركية، أو اتجاهات، أو استراتيجيات عقلية، أو مهارات ذهنية تتطلب القدرة على التمييز، أو تعلم المفاهيم بكلا نوعيها المادية والمجردة، أو تعلم المبادىء أو تعلم حل المشكلات .

٣ ـ تحديد المتطلبات السابقة لكل عنصر من عناصر المهمة التعلمية.
٤ ـ تنظيم هذه العناصر ومتطلباتها السابقة بشكل هرمي يبدأ بتعلم المهارة البسيطة التي هي في أسفل السلم الهرمي إلى تعلم المهارة الأعقد منها.

إن الفرضية العامة التي يقوم عليها هذا التنظيم هو أن ترتيب هذه العناصر ومتطلباتها الأساسية من الخاص إلى العام، ومن الجزء إلى الكل، ومن المثال إلى الفكرة العامة، سوف يؤدي بالمتعلم تدريجيًا إلى تعلم المهمة الكلية المراد تعلمها، وبالتالي سيتحقق الهدف الكلي المنشود [٣، ٥، ٦، ١٤].

إن هذه الإجراءات هي التي سنسترشد بها في تنظيم النص التعليمي للمجموعات التجريبية التي ستتعرض إلى التنظيم الهرمي كمتغير مستقل مدروس.

تقدمة لنظرية رايجلوث التوسعية Elaboration Theory

تُعدّ نظرية «رايجلوث التوسعية» نظرية حديثة ابتكرت لتنظيم التعليم وتعليمه على المستوى الموسع، وهي تتناول بالتنظيم مجموعة كبيرة نسبيًا من المفاهيم، والمبادىء، والإجراءات، والتي قد تشكل وحدة تعليمية، أو منهاجًا مدرسيًا يدرس في فترة زمنية طويلة نسبيًا.

الفرضيات التي تقوم عليها هذه النظرية هي:

١ ـ أن التعلم يبدأ بالفكرة العامة المجردة أولاً، ثم يتدرج إلى تعلم الأمثلة المادية المحسوسة.
٢ ـ وأن تنظيم المحتوى التعليمي يجب أن يسير من أعلى إلى أسفل، ومن المجرد اللامحسوس إلى المحسوس، ومن العام إلى الخاص، بعكس تنظيم «جانيه» الهرمي الذي يسير من أسفل إلى أعلى ومن الخاص إلى العام.
٣ ـ وأن التعلم يأتي على مراحل: المرحلة الأولى تكون عامة وشاملة وموجزة وتتضمن أهم عناصر المهمة التعليمية المراد تنظيمها، ثم يبدأ المعلم بالتفصيل والتوسع في هذه العناصر شيئًا فشيئًا شريطة أن تجرى هناك عملية ربط بين كل مرحلة تعليمية والأخرى التي تسبقها أو تليها.

من هنا فإن استخدام نظرية «رايجلوث» التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي يتطلب القيام بالمهمات الإجرائية التالية :

١ ـ تحديد المقدمة الشاملة epitome : وهي عبارة عن الأفكار العامة الرئيسة والشاملة التي تتضمنها المهمة التعلمية الكلية . وقد يغلب على هذه المهمة طابع المفاهيم أو المبادىء أو الإجراءات . أما الحقائق والمعلومات الجزئية التي ترد في المحتوى التعليمي ، فتستخدم كمتطلبات سابقة لتعلم هذه المفاهيم والمبادىء والإجراءات . وبالنسبة لتعليم عناصر المقدمة الشاملة ومحتوياتها — وكما يقول رايجلوث — فيجب أن يكون على مستوى التطبيق لا على مستوى التذكر، وبالتالي، فيجب أن تعطى تعريفات للأفكار المهمة التي وردت في المقدمة الشاملة كلا على حدة، ثم أمثلة توضحها، ثم أمثلة مضادة لا تتمثل فيها، ثم فقرات للتدريب والممارسة، وأخيراً التزويد بالتغذية الراجعة .

٢ ـ القيام بعملية التشبيه analogy : وهي عبارة عن عملية مقارنة بين ما جاء في المقدمة الشاملة وتشبيهها بموضوع آخر مألوف لدى المتعلم وله علاقة بما جاء في المقدمة، وذلك لرؤية أوجه الشبه والاختلاف بين ما هو مألوف وما هو غير مألوف، وبين التعلم الجديد والتعلم القديم .

٣ ـ تحديد مراحل التفصيل levels of elaboration : وهي عبارة عن تفصيل تدريجي لما جاء في المقدمة الشاملة من أفكار ومعلومات وعلى مراحل . وقد تحتاج عملية التفصيل هذه إلى مرحلة واحدة، أو مرحلتين، أو ثلاث، أو أكثر، وهذا يعتمد على حجم المادة التعلمية الكلية المراد تنظيمها وتعلمها .

٤ ـ القيام بعملية الربط relating : وهي عبارة عن إيجاد العلاقة بين كل مرحلة تفصيلية وربطها بالمرحلة التي تسبقها أو تتبعها، وذلك لتكوين نظرة كلية شاملة حول كيفية ارتباط المهمة أو المادة التعلمية وعناصرها بعضها ببعض .

٥ ـ التخليص summarizing : وهو عبارة عن القيام بعرض موجز لأهم الأفكار التي تضمنتها المهمة التعلمية عن طريق إعطاء تعريفات عامة لهذه الأفكار (المفاهيم والمبادىء والإجراءات) فقط دون إعطاء أمثلة، أو أمثلة مضادة، أو فقرات للممارسة والتدريب، أو تغذية راجعة كما يحصل في تعليم المقدمة الشاملة على مستوى التطبيق .

٦ ـ التركيب والتجميع synthesizing : وهي حالة خاصة من التلخيص، إلا أنها توضح العلاقات الداخلية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في المهمة التعلمية بعضها مع بعض (ترابط الوحدة). أي توضح كيف يرتبط المفهوم أو المبدأ أو الإجراء بغيره الذي ورد في النص المدروس.

٧ ـ الخاتمة الشاملة expanded epitome : وهي حالة خاصة من التركيب والتجميع، إلا أنها توضح العلاقات الخارجية التي تربط بين الأفكار الرئيسة التي وردت في النص والأفكار ذات العلاقة في موضوعات أخرى (ترابط الموضوعات).

إن العمليات الثلاث الأخيرة: التلخيص، والتركيب والتجميع، والخاتمة الشاملة، يجب أن تأتي بعد كل من المقدمة الشاملة، وبعد كل مرحلة من مراحل التفصيل كما يقول رايجلوث.

إن هذه الإجراءات هي التي سنسترشد بها في تنظيم النص التعليمي للمجموعات التجريبية التي ستتعرض إلى التنظيم التوسعي كمتغير مستقل مدروس [٨، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨].

الدراسات السابقة

بدأت الأبحاث التي أجريت حول تنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع بدراسات قارنت المحتوى المنظم، ذلك المحتوى الذي يُتبع في تنظيمه طريقة معينة، وإنما يأتي بشكل ارتجالي اعتباطي. ثم اتبعت هذه الأبحاث بدراسات بحثت مدى فعالية بعض النماذج والنظريات التي استخدمت في تنظيم محتوى المناهج: كنموذج «برونر» في المنهج الحلزوني، ونموذج «أوسبل» في منظومة المعلومات القبلية، ونظرية «جانيه» الهرمية وغيرها.

وحديثًا، فإن هناك دراسات جادة حول اختبار مدى فعالية أحدث النظريات التي ابتكرت لتنظيم المحتوى التعليمي على المستوى الموسع، ألا وهي نظرية «رايجلوث»

التوسعية، وذلك من خلال مقارنتها بالنماذج والنظريات الأخرى التي ثبتت فعاليتها في حقل التربية والتعليم، كنظرية «جانيه»، ونموذج «برونر»، ونموذج «أو سبل.»

من هنا، فإن هذا البحث سيعرض بعضًا من هذه الدراسات السابقة في جزأين:

١ - الدراسات التي قارنت المحتوى التعليمي المنظم، مقابل المحتوى العشوائي، سيما وأننا سنقارن في الدراسة الحالية التنظيم الهرمي، والتنظيم التوسعي، مقابل المحتوى العشوائي.

٢ - الدراسات التي عقدت مقارنة مباشرة بين نظرية رايجلوث التوسعية مقابل نظريات أخرى في التنظيم والتي منها نظرية جانيه الهرمية، سيما وأن مثل هذه الدراسات تشكل الخلفية الأساسية للدراسة الحالية.

الدراسات المتعلقة بالمحتوى التعليمي المنظم مقابل المحتوى العشوائي

من الدراسات المبكرة التي بحثت هذا الموضوع ما قام به كل من «جافرين ودوناهيو» [١٩] حيث قارنا بين أداء المجموعة التي تلقت محتوى تعليميًا منظمًا، والأخرى التي تلقت محتوى عشوائيًا، وذلك عندما استخدمت عينة من الراشدين، ونصًا تعليميًا تكون من ٢٩ فقرة في مصطلحات علم النفس. وكانت نتيجة دراستهما أن المجموعة التي تلقت محتوى منظمًا ارتكبت عددًا من الأخطاء أقل من المجموعة التي تلقت المحتوى العشوائي وبفرق له دلالة إحصائية، وذلك عندما قيس أداء كل منهما على اختبار التحصيل الذي طبق مباشرة بعد إجراء التجربة. إلا أن مثل هذا الفرق لم يظهر عندما طبق الاختبار نفسه بعد شهر من التجربة. وقد عزا كل من «جافرين ودوناهيو» عدم وجود فرق إحصائي على الاختبار اللاحق المتأخر إلى قصر حجم المحتوى التعليمي المستخدم في التجربة ٢٩ فقرة.

وبناءً على هذه النتيجة، فقد قام بتجربة مشابهة كل من «رو، وكيس، ورو» [٢٠]، ولكن باستخدام محتوى تعليمي أطول بلغ حجمه ٧١ فقرة مبرمجة في موضوع الاحتمالية في الإحصاء. وقد استخدم لهذا الغرض عينة عشوائية من طلاب السنة الأولى الجامعية تكونت من ٣٦ طالبًا وطالبة. ومع هذا فلم يتوصلوا إلى فرق إحصائي بين أداء المجموعة التي تلقت

المحتوى المنظم، أو تلك التي تلقت المحتوى العشوائي، سواءً في عدد الأخطاء المرتكبة على الاختبار اللاحق، أو في الوقت المستغرق في أداء التجربة.

وجاءت «هاملتون» [٢١] وفسرت عجز كل من رو، وكيس، ورو في التوصل إلى فرق إحصائي، بأنه يرجع إلى أن المحتوى التعليمي المستخدم في التجربة لا يزال قصيراً، وبالتالي، وبناءً على ذلك، فقد استخدمت في دراستها عام ١٩٦٤م نصًا تعليميًا بلغ حجمه ١٠٦ فقرات مبرمجة في موضوع الموسيقى للمقارنة بين أداء المجموعة التي تلقت محتوى منظمًا، وأداء المجموعة التي تلقت محتوى عشوائيًا من طلبة الصفين الخامس والسادس الابتدائيين. ومع هذا فلم تستطع أن تتوصل إلى دلالة إحصائية بينهما، لا في الأداء على الاختبار اللاحق، ولا في الوقت المستغرق في أداء التجربة. وقد عزت السبب إلى أن موضوع الموسيقى يفتقر في طبيعته إلى التنظيم، وبالتالي أوصت الباحثين الآخرين استعمال موضوع آخر أكثر تنظيمًا في طبيعته من الموسيقى.

وعندما قام «ليفين وبيكر» [٢٢] بدراستهما عام ١٩٦٣م للمقارنة بين المحتوى المنظم والمحتوى العشوائي وأثرهما على عملية التعلم، باستخدام موضوع من الرياضيات الذي يمتاز في طبيعته بالتنظيم، وعينة من تلاميذ الصف الثاني الابتدائي، لم يستطيعا أيضًا أن يجدا فرقًا إحصائيًا بين أداء المجموعتين التجريبيتين اللتين تلقتا محتوى منظمًا، ومحتوى عشوائيًا، على الاختبار اللاحق الذي قاس القدرة على التذكر، والتطبيق، والإنجاز. وقد أثارا بناءً على ذلك قضية احتمال تفاعل قدرة المتعلم مع متغيرات الدراسة aptitude treat-ment interaction بمعنى آخر، افترض أن المتعلم ذا القدرة المنخفضة قد يستفيد من المحتوى المنظم أكثر من المحتوى العشوائي، في حين قد يستفيد المتعلم ذو القدرة العالية من المحتوى العشوائي أكثر من المنظم؛ لأنه والحالة الأخيرة يكون أقدر على تنظيم فقرات المحتوى التعليمي ومعلوماته من ذي القدرة المنخفضة.

ولقد توبعت هذه القضية في دراسة أجراها كل من «بين، وكراثول، وجوردن» [٢٣]، حيث درسوا ثلاثة مستويات من التنظيم: محتوى يمتاز بمستوى عال من التنظيم، وآخر يمتاز بمستوى متوسط من التنظيم، وثالث بمستوى منخفض، بعد أن أخذ عامل

قدرة المتعلم في موضوع الرياضيات : القدرة العالية ، والقدرة المتوسطة ، والقدرة المنخفضة ، بعين الاعتبار. ومع هذا فلم يستطع «بين» ورفاقه أن يجدوا فرقًا إحصائيًا في أداء المجموعات التجريبية على المستويات التنظيمية الثلاثة ، ولا فرقا بين أداء المتعلمين ذوي القدرات العالية وذوي القدرات المنخفضة ، وذلك عندما استخدموا عينة من السنة الثانية الجامعية .

في حين توصل «بكلاند» [٢٤] في دراسة أجراها حول مقارنة المحتوى التعليمي المنظم ، بالمحتوى العشوائي باعتبار عامل قدرة المتعلم ، إلى تفاعل إحصائي مفاده أن الطلاب ذوي القدرات التعلميّة المنخفضة استفادوا من المحتوى التعليمي المنظم أكثر من العشوائي ، في حين لم يظهر مثل هذا الفرق بالنسبة لذوي القدرات العالية . ومع هذا ، فمن الصعب تعميم مثل هذه النتيجة سيما وأن عينة الدراسة كانت من المرحلة الابتدائية المقتصرة على الذكور دون الإناث ، كما أنه لا توجد هناك دراسات أخرى تؤيدها أو تدحضها .

وفي منتصف الثمانينات من هذا القرن ، قام «كاليسون» [٢٥] بدراسة قارن فيها بين أربع مجموعات تجريبية باستخدام عينة من الإناث فقط من مستوى السنة الثانية والثالثة والرابعة الجامعية ، ومستوى الدراسات العليا أيضًا : المجموعة الأولى تلقت محتوى تعليميًا منظمًا ومزودًا بمعينات إدراكية تساعد على التعلم والفهم : كرؤوس الأقلام ، والجمل الوصليّة التي تربط بين معلومات النص ومفاهيمه ، والجمل التوضيحية التي تبين أوجه الشبه والاختلاف بين أجزائه ومعلوماته ، والملخصات التي تأتي في نهايته وتجمع بين أهم الأفكار التي وردت فيه . الثانية تلقت محتوى لم يُتبع في تنظيمه ترتيب معين وإنما جاء بطريقة عشوائية ، إلا أنه كان مزودًا بالمعينات الإدراكية الأربع التي تلقتها المجموعة الأولى . الثالثة وتلقت محتوى منظمًا ولكن بدون المعينات الإدراكية . والرابعة تلقت محتوى عشوائيًا ويفتقر أيضًا إلى المعينات الإدراكية المذكورة سابقًا . وقد أخذ بعين الاعتبار عامل القدرة كمتغير مستقل على ثلاثة مستويات : عال ، ومتوسط ، ومنخفض .

وعندما قيس أداء المجموعات التجريبية على الاختبار اللاحق الذي قاس القدرة على القيام بالعمليات الحسابية ، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، وجد أن أداء المجموعات التي

تلقت محتـوى تعليميًا مزودًا بالمعينـات الإدراكية — بغض النـظر عما إذا كان منـظمًا أو عشوائيًا — فاق أداؤها أداء المجموعات التي تلقت هذا المحتوى بدون المعينات الإدراكية وبفـرق له دلالـة إحصـائية. كما وجـد أن ذوي القدرات العالية فاق أداؤهم أداء ذوي القـدرات المتـوسـطة أو المنخفضة، إلا أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات التي تلقت المحتوى المنظم وبين التي تلقت المحتوى العشوائي. وبالتالي فهذه الدراسة تبين أهمية بناء المحتوى التعليمي ومدى وضوحه بالمعينات الإدراكية أكثر من أهمية تنظيمه بطريقة معينة.

إلا أن «هوبس» [٢٦] توصل إلى نتيجة مغايرة للمذكورة أعلاه مفادها أن المجموعة التي تلقت محتوى يمتاز بمستوى عال من التنظيم، فاق أداؤها بفرق ذي دلالة إحصائية أداء المجموعة التي تلقت محتوى يمتاز بمستوى منخفض من التنظيم، وذلك عندما قيس أداء كل منهما على اختبار لاحق قاس القدرة عليي تذكر الأمثلة والمعلومات الجزئية، وتذكر المعلومات العامة، وعندما استخدمت عينة من مستوى المرحلة الجامعية المسجلين في مساق «أسس المحاسبة.»

استنتاج

نستنتج من استعراض نتائج الدراسات السابقة التي أجريت حول المحتوى المنظم مقـابل المحتوى العشوائي مع الأخذ بعين الاعتبار حجم المحتوى المدروس من ناحية، وقدرة المتعلم من ناحية أخرى، أن النتائج لا تزال متناقضة وغير ثابتة. فالمحتوى المنظم لم يتفوق على المحتوى العشوائي في تحسين عملية التعلم في كل الأحوال، كما أنه لم يكن لحجم المحتوى التعليمي أثر على فعالية طرائق التنظيم. أما من حيث متغير القدرة، فهناك احتمال — كما بينتـه الدراسات السابقة — أن ذوي القدرات المنخفضة يستفيدون من المحتوى المنظم أكثر من العشوائي؛ في حين أن مثل هذا الفرق قد لا يظهر مع ذوي القدرات العالية.

الدراسات السابقة حول فعالية نظرية رايجلوث التوسعية مقارنة بنظريات ونماذج أخرى معروفة

الدراسات التي تحققت من فعالية النظرية التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي وتعليمه قليلة العدد ومحدودة، وذلك بسبب حداثة هذه النظرية التي ابتكرت عام ١٩٧٩م، ورأت النور عام ١٩٨٣م.

من هذه الدراسات ما قام به «رايجلوث» نفسه [٢٧] حيث قارن فيها النظرية التوسعية بثلاثة تنظيمات أخرى هي:

١ - التنظيم التقدمي forward chaining : وفيه ترتّب أجزاء المحتوى التعليمي من أسهل خطوة يراد تعلمها إلى أعقد خطوة، وبحيث تؤدي الخطوة الأولى إلى الثانية، والثانية إلى الثالثة، والثالثة إلى الرابعة. . . وهكذا تسير في خط مستقيم إلى أن تتحقق المهمة الكلية المراد تعلمها. إن عملية التعلم هنا تسير وفق عملية إجراء المهمة، حيث إن الخطوة الأولى التي يتعلمها الطالب هي الخطوة الأولى التي يقوم بها على المستوى العملي [٢٨].

٢ - التنظيم الإيابي backward chaining : وفيه ترتّب أجزاء المحتوى التعليمي باتجاه معاكس للتنظيم التقدمي، حيث تكون أول خطوة يتعلمها الطالب هي آخر خطوة يقوم بها على المستوى العملي، وآخر خطوة يتعلمها هي التي يقوم بها في البداية [٢٨].

٣ - التنظيم الهرمي hierarchical approach : وفيه تنظم أجزاء المحتوى التعليمي من المعلومات الجزئية المحددة إلى المعلومات العامة، ومن الأمثلة إلى الكليات، ومن أسفل إلى أعلى؛ بحيث يتعلم الطالب المتطلبات السابقة لكل مهمة تعلميّة جديدة قبل تعلم المهمة نفسها، وتعلم المهارات الدنيا التي هي في قاعدة الهرم التعلمي تأتي قبل تعلم المهارات العليا التي هي في أعلى الهرم [٥].

٤ ـ التنظيم التوسعي elaboration approach : وفيه تنظم أجزاء المحتوى التعليمي بحيث يشتمل على مقدمة شاملة، ثم شرح مفصل لعناصر هذه المقدمة على مراحل، تتبعها مركبات مجمعّة، ثم تلخيصات، ثم خاتمة شاملة [٨].

استخدم «رايجلوث» في دراسته هذه أحجامًا مختلفة من المحتوى التعليمي: حجم قصير، وحجم أطول منه بقليل. واختار عينة عشوائية من طلاب السنة الأولى الجامعية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية، وآخرين يدرسون الرياضيات في جامعة سيراكيوز الأمريكية. وعندما قاس أداء المجموعات الأربع التي تعرضت للتنظيمات المختلفة باستخدام اختبار قاس القدرة على تذكر المعلومات العامة من مفاهيم، ومبادىء؛ لم يستطع أن يجد فرقًا إحصائيًا بين أداء كل منهم. إلا أن التنظيم أحدث فرقًا إحصائيًا عندما استخدم محتوى تعليميًا طويلاً نسبيًا ولكن كان لصالح التنظيم التقدمي وليس التوسعي.

وقد عزا رايجلوث هذه النتيجة إلى أن حجم المحتوى التعليمي المستخدم في التجربة لم يكن طويلاً لدرجة تمكّن التنظيم التوسعي من التفوق. وبالتالي فقد أوصى الباحثين الآخرين أن يستخدموا التنظيم التوسعي مع محتوى تعليمي طويل الحجم نسبيًا كمادة منهجية، أو فصلية، أو شهرية.

كذلك فقد أجرى «هانكلوسكي» [٢٩] دراستين قارن فيهما مباشرة بين نظرية «رايجلوث» التوسعية، وكل من نظرية «جانيه» الهرمية، ونموذج «أوسبل» في منظومة المعلومات، وافترض أن النظرية التوسعية ستتفوق على كل منهما.

في دراسته الأولى التجريبية، والتي كانت عبارة عن دراسة أوّلية pilot study ، استخدم عينة عشوائية من طلبة جامعيين بلغت ٩٢ طالبًا وطالبة، وبلغ متوسط أعمارهم ١٧، ٢٢ سنة. ثم وزّعهم عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات تجريبية: واحدة تلقت محتوى تعليميًا منظمًا وفق طريق رايجلوث التوسعية، والثانية تلقت المحتوى نفسه ولكنه منظم وفق طريقة جانيه الهرمية (انظر الصفحات السابقة عن ماهية هذين التنظيمين)، والثالثة تلقت

المحتـوى نفسه، إلا أنه كان منظمًا وفق طريق أوسبل، تلك الطريقة التي تعرض مقدمة للمحتوى المراد دراسته، معدّة ومنظمة بطريقة هرمية بحيث تبدأ بعرض الأفكار الرئيسة التي وردت فيه، ثم الأفكـار الأقـل أهمية، فالأقـل، وعـلى مستـوى عال من التجـريد والشمولية، وهذا التنظيم عرف باسم «منظومة المعلومات.»

وعلى اختبار لاحق فوري، ومتأخر، قاس القدرة على تذكر المفاهيم العامة، والمبادىء العامة؛ أظهر تحليل التباين الأحادي فرقًا إحصائيًا إلى جانب النظرية التوسعية، حيث فاق أداء هذه المجموعة أداء المجموعتين اللتين تلقتا التنظيم الهرمي، وتنظيم أوسبل. كما تفوق من ناحية أخرى أداء المجموعة التي تلقت تنظيم أوسبل على التي تلقت تنظيم جانيه الهرمي.

إلا أن «هانكلوسكي» شعر أن هناك بعض المتغيرات قد يكون لها أثر على سير النتائج كالعمر الزمني، ومستوى الخبرة السابقة، ومستوى التحصيل الأكاديمي، والجنس. وعندها فقد أجرى دراسته الثانية على عينة من طلبة مدرسة صيفيّة جامعية بلغ متوسط أعمارهـم ٢٧,٣٥ سنة، وذلكِ لدراسة هذه المتغيرات. وعندما استخدم تحليل التباين الأحادي لدراسة هذه العوامل، لم يجد دلالة إحصائية بينهم إلا لصالح العمر الزمني. عندها، فقد استخدم هذا المتغـير في التحليل اللاحق كمتغير دخيل covariance لدراسة تفاعله مع التنظيمات الثـلاثـة للمحتـوى التعليمي: التـوسعي، والهـرمي، وأوسبل. وقد أظهر التحليل فرقًا إحصائيًا إلى جانب التنظيم الهرمي، حيث فاق أداء المجموعة التي تلقت التنظيم الهرمي أداء المجمـوعتـين اللتـين تلقتـا التنظيم التوسعي وتنظيم أوسبل بفرق إحصائي، وذلك باستخدام الاختبار اللاحق نفسه الذي استخدم في الدراسة الأولى. إلا أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التي تلقت التنظيم التوسعي وتلك التي تلقت تنظيم أوسبل. ولم يظهر للجنس، أو مستوى التحصيل، أو الخبرة السابقة، أثر على التعلم باستخدام هذه التنظيمات.

وقد فسر نتائج دراسته هذه إلى أن العمر الزمني قد يبدو أنه عامل يتفاعل مع طريقة تنظيم المحتوى التعليمي. فالنظرية التوسعية تبدو أنها فعالة مع متوسط عمر ٢٢,١٧ سنة، في حين أن النظرية الهرمية تبدو فعالة مع متوسط عمر ٢٧,٣٥ سنة.

ولعل أحدث هذه الدراسات لحد الآن ما قام به كل من «سميث وودمان» [٣٠]، حيث قارنـا بين التنـظيم التوسعي والتنظيم الهرمي في دراسة أجرياها على ٦ طلاب من مستـوى الـدراسـات العليا. واستُخـدمَ لهذا الغـرض نص تعليمي في موضوع مبادىء التصوير. وعلى اختبار لاحق من نوع القراءة والتفكير بصوت مسموع read-think aloud ، وجد أن الطلاب الذين تعلموا النص وفق الطريقة الهرمية تفاعلوا مع التجربة واستجابوا لها أكثر من أولئك الذين تعلموه وفق الطريقة التوسعية، كما أنهم حلّوا عددًا أكبر من تمارين الممارسـة المطروحة خلال التجربة؛ إلا أن الطلاب الذين تعلموا وفق الطريقة التوسعية استغرقوا وقتًا أقصر في قراءة الفقرات المطلوبة من الذين تعلموا وفق النظرية الهرمية وبفرق إحصائي ٦ دقائق مقابل ٣ و٨ دقيقة.

وقد فسرّ «سميث وودمان» هذه النتيجة بأن مجموعة النظرية التوسعية التي تعرضت لمقدمة شاملة epitome سهلت هذه المقدمة عليهم عملية ترميز المعلومات وخزنها في الذاكرة ودمجها ضمن المعلومات المخزونة سابقًا. إلا أن أحد المآخذ على هذه الدراسة هو أن عينة الدراسة كانت صغيرة بلغت ٦ طلاب كما أسلفنا وبالتالي لا يمكن تعميم نتائجها.

استنتاج

نستنتج من نتائج الدراسات الثلاث السابقة أن النظرية التوسعية لم تعادل في فعاليتها النماذج والنظريات الأخرى التي استخدمت لتنظيم التعليم على المستوى الموسع، كالتنظيم التقدمي، التنظيم الهرمي، وتنظيم أوسبل في منظومة المعلومات القبلية؛ بل على العكس، فإن هذه النماذج تفوقت عليها. ولما كان على هذه الدراسات بعض المآخذ، فلا نستطيع أن نجزم بنتائجها مائة بالمائة.

من هنـا، فإن الهـدف الـرئيس للدراسـة الحالية هو: اختبار مدى فعالية النظرية التـوسعية كأسـاس لتنـظيم المحتوى التعليمي وخاصة محتوى المناهج الدراسية، مقارنة بالنظرية الهرمية؛ ثم مقارنة كل منهما — كمحتوى منظم — بالمحتوى العشوائي، وأثرها على ثلاثة مستويات في التعلم:

١ ـ التـذكـر الخـاص الـذي يتـطلب استرجاع معلومات جزئية محددة كالأسماء، والعناوين، والتواريخ، والرموز، وغيرها من الحقائق؛

٢ ـ التـذكـر العـام الـذي يتطلب استرجاع معلومات عامة كتعريفات للمفاهيم والمبادىء والإجراءات العامة؛

٣ ـ التـطبيق الـذي يتـطلب استخدام المعلومات العامة المتعلمة من مفاهيم، أو مبادىء، أو إجراءات في مواقف تعلميّة جديدة.

إن مثل هذه الدراسة تعتبر الأولى من نوعها في الأدب التربوي العربي، وحتى في الولايات الأمريكية المتحدة التي هي مهد هذه النظرية، فتعتبر جديدة نسبيًا؛ لأنها لم تختبر على مستـوى كافٍ مقارنة بالنظريات الأخرى التي ثبتت فعاليتها في حقل تنظيم التعليم وتدريسه، كنظرية جانيه الهرمية.

أسئلة الدراسة

حاولت الباحثة من خلال هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١ ـ هل هنـاك فرق إحصـائي بين أداء المجمـوعـة التجريبية التي تتلقى التنظيم التوسعي وتلك التي تتلقى التنظيم الهرمي؟ وعلى أي مستوى من التعلم يكون ذلك، أعلى مستوى التذكر الخاص، أم التذكر العام، أم التطبيق، أم التعلم الكلي المتمثل في مجموع علامات الاختبارات الثلاثة؟

٢ ـ هل هناك فرق إحصائي بين أداء المجموعات التجريبية التي تتلقى محتوى منظمًا سواء كان ذلك بالطريقة التوسعية، أو بالطريقة الهرمية، وبين المجموعة التي تتلقى محتوى عشوائيًا؟ وعلى أي مستوى من التعلم يكون ذلك، أعلى مستوى التذكر الخاص، أم التذكر العام، أم التطبيق، أم التعلم الكلي؟

فرضيات الدراســـة

افترضت الباحثة في هذه الدراسة فرضيتين: الأولى باطلة، والثانية تجريبية وهما:

١ ـ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التي تتلقى التنظيم التوسعي وتلك التي تتلقى التنظيم الهرمي على جميع مستويات التعلم المدروسة: التذكر الخـاص، والتذكر العام، والتطبيق، والتعلم العام الذي يمثل هذه المستويات التعلميّة مجتمعة عن طريقة الاختبار الكلي.

٢ ـ سيتفـوق متـوسط أداء المجمـوعات التي تتلقى محتوى منظمًا، سواء بالطريقة التـوسعية أو الهـرمية، على متـوسط أداء المجموعة التي تتلقى محتوى عشوائيًّا وعلى جميع المستويات التعلميّة المدروسة.

الطـريـقة

تضمنت طريقـة البحث وصفًا لكل من العينة، والتصميم التجريبي، والتصميم الإحصائي، ثم المادة التعليمية المستخدمة في التجربة، والمقاييس، وطريقة التصحيح، وإجراءات الدراسة.

العينة

أخـذت عينـة عشوائية من طلاب السنة الأولى، الفصل الأول من كلية المجتمع التابعة لجامعة النجاح الوطنية ـ تخصص مكتبات والمسجلين في مساق مناهج البحث، بلغ عددها ٣٦ طالبًا وطالبة، من أصل ٥٢ مسجلاً في هذا المساق. الطلبة ينحدرون من فئات اجتماعية متوسطة أو دون المتوسط. وزعت العينة عشوائيًّا إلى ثلاث مجموعات: إحداها تلقت نصًا تعليميًّا منظمًا وفق الطريقة التوسعية كما وصفت في الصفحات السابقة، والثانية تلقت النص نفسه ولكنه منظم وفق الطريقة الهرمية المذكورة سابقًا، والثالثة تلقته بشكل عشوائي، إذ لم تكن هناك طريقة محددة في تنظيمه.

التصميم التجريبي

استعمل التصميم التجريبي الذي يستخدم التوزيع العشوائي لكل من المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة، والمعروفة باللغة الإنجليزية باسم : post test-only control. group design

التصميم الإحصائي

كان التصميم الإحصائي عبارة عن تحليل التباين الأحادي لاختبار المتوسطات بين المجموعات الثلاث باستخدام اختبار (ف) العام. فإذا ما أظهر هذا الاختبار دلالة إحصائية فسوف يستخدم تحليل التباين اللاحق post hoc analysis of variance باستخدام اختيار شيفيه (Scheffe) على مستوى ثقة (٠,٠٥) فأحسن.

المادة التعليمية

أُخذ نص تعليمي من موضوع مناهج البحث العلمي بعنوان: «الأسلوب العلمي في البحث،» وهو من الموضوعات التي يدرسها الطلاب في هذا الفصل، إلا أنهم لم يتطرقوا إليه بعد، باستثناء أخذ فكرة عامة عن الطريقة العلمية في التفكير. تكون النص من ٢٠٠٠ كلمة تقريبا، واشتمل على بعض الحقائق والمصطلحات والمفاهيم والإجراءات التي تمثل الطريقة العلمية في البحث.

نُظم النص التعليمي الذي هو موضوع التجربة وفق ثلاث طرائق اتبعت في تنظيم المحتوى التعليمي. الطريقة الأولى كانت وفق نظرية رايجلوث التوسعية، حيث أعطت فكرة عن طريقة المنهج العلمي وخطواتها الخمس التي تتكون من: الشعور بالمشكلة وتحديدها، ثم وضع الفروض، يليها جمع المعلومات، ثم التوصل إلى النتائج، وأخيرا توظيف النتائج واستخدامها. هذه الفكرة العامة جاءت لتمثل المقدمة الشاملة. ثم أرفق النص بمقارنة تشبيهية تربط بين إجراءات الطبيب لدى فحصه للمريض وتشخيصه للمرض ووصفه للعلاج، وإجراءات الباحث في حل المشكلة منذ شعوره بها إلى أن يصل إلى حل لها. ثم شرع النص بشرح تفصيلي لخطوات المنهج العلمي ـ وبشكل يتسلسل من

العام إلى الخاص - على ثلاث مراحل: ١) المرحلة الأولى تضمنت إعطاء تعريف لكل خطوة من خطوات المنهج العلمي بالترتيب ومجتمعة، ٢) والمرحلة الثانية تضمنت إعطاء شرح عن شروط كل خطوة ومواصفاتها، ٣) والمرحلة الثالثة تضمنت إعطاء أمثلة تطبيقية لكل خطوة. وبعدها وضح النص العلاقة التي تربط بين كل خطوة وأخرى وأهمية ترابطها بعضها مع بعض، كنوع من المركبة المجمعة. ثم انتهى النص بخلاصة موجزة تعيد ذكر خطوات المنهج العلمي الخمس كنوع من التلخيص.

الطريقة الثانية التي نظم بها النص المدروس كانت وفق نظرية جانيه الهرمية، حيث أعطت فكرة عن خطوات المنهج العلمي أيضا، وبينت أهمية تسلسلها بالترتيب، بحيث تأتي خطوة تحديد المشكلة قبل وضع الفروض، ووضع الفروض قبل جمع المعلومات، وجمع المعلومات قبل التوصل إلى النتائج، والتوصل إلى النتائج قبل تطبيق هذه النتائج واستخدامها. وبالتالي فإن كل خطوة من هذه الخطوات تعتبر متطلبا سابقا للتي تليها. بعد ذلك أخذ النص بشرح كل خطوة على حدة - وبشكل يتسلسل من الخاص إلى العام - حيث بدأ بإعطاء الأمثلة على كل خطوة، ثم تعريفها، ثم وصف شروطها ومواصفاتها.

أما الطريقة الثالثة التي ظهر فيها النص المدروس، فكانت عشوائية بحيث أعطت فكرة عن خطوات المنهج العلمي كما هو الحال في الطريقتين السابقتين، ثم أخذت بشرح كل خطوة بطريقة غير متسلسلة، حيث بدأت بشرح خطوة وضع الفروض عن طريق تعريفها، ثم إعطاء الأمثلة عليها (تسلسل من العام إلى الخاص)؛ يليها خطوة تحديد المشكلة عن طريق تعريفها، ثم إعطاء الأمثلة عليها، يليها خطوة التوصل إلى النتائج بإعطاء أمثلة عليها، ثم تعريفها؛ وأخيرا كيفية استخدام النتائج وذلك بتعريفها، ثم إعطاء الأمثلة عليها.

جاء في بداية النص تعليمات ترشد الطالب إلى قراءة النص بتفهم وإمعان، وبيان الوقت المسموح لقراءة النص وغيرها. وقد كانت هذه التعليمات واحدة لجميع المجموعات.

المقاييس

قيس أداء المجموعات التجريبية الثلاث بوساطة اختبار لاحق طبق بشكل فوري بعد معالجة النص تكون من ثلاثة اختبارات: الاختبار الأول وتكون من خمسة أسئلة رئيسة ذات فروع قاست التعلم على مستوى التذكر الخاص والذي تطلب استرجاع اسم، أو تاريخ، أو تعداد نقاط. مثال: ما هي المصادر التي يستعين بها الباحث لتحديد المشكلة؟ والاختبار الثاني تكون من خمسة أسئلة قاست التعلم على مستوى التذكر العام والذي تطلب تعريف أفكار ومفاهيم عامة، وشرحها، وتفسيرها، والمقارنة بينها. مثال: عرِّف مفهوم المشكلة؟ والاختبار الثالث وتكون من ثلاثة أسئلة ذات فروع قاست التعلم على مستوى التطبيق والذي تطلب استخدام فكرة عامة من مفهوم أو مبدأ أو إجراء عام في موقف جديد. مثال: اقترح مشكلة تلاحظها في المجتمع وترى أنها جديرة بالبحث والدراسة غير التي قرأتها في النص، ثم حاول أن تصوغها على شكل سؤال أو عبارة.

طريقة التصحيح

قامت الباحثة بتصحيح الاختبار الكلي الذي تضمن الاختبارات الثلاثة بموجب نموذج الإجابة الذي وضعته لكل منهم. حيث كان الحد الأعلى لعلامة اختبار التذكر الخاص ١٤ علامة والتي أعطيت لاسترجاع ١٤ حقيقة، ولاختبار التذكر العام ١٢ علامة والتي أعطيت لتعريف ٥ أفكار عامة وشرحها. ولاختبار التطبيق ١٦ علامة والذي أعطي لتطبيق خمسة أفكار عامة هي: المشكلة، والفرضية، وأسلوب جمع المعلومات، والنتيجة، واستخدام النتيجة. وبهذا يصبح مجموع علامات الاختبار الكلي ٤٢ علامة. ولقد بلغ معامل ثبات الاختبار الكلي بفروعه الثلاثة عن طريق تطبيق الاختبار وإعادته على عينة تكونت من ١٢ فردًا ٠,٧٧ بدلالة إحصائية ٠,٠٠٥.

صدق الاختبار

توافر فيه صدق المحتوى، والصدق البنائي، إذ عُرض على متخصصين يحملون شهادة الدكتوراه في التربية وأقروا أن فقراته كانت فعلاً تقيس جميع ما ورد في النص المدروس عن الأسلوب العلمي؛ كما أن اختباراته الثلاثة كانت فعلاً تقيس مستوى تذكر الحقائق الجزئية، ومستوى تذكر المفاهيم العامة، ومستوى تطبيق المفاهيم العامة.

إجراءات الدراسة

جُمع الطلاب الذين تبرعوا للإسهام في هذه التجربة في قاعة واحدة في الساعة العاشرة صباحًا، وقد أبلغوا بأن الهدف من هذه التجربة هو الكشف عن وسائل لتحسين إعداد الكتب الدراسية وتنظيمها، ومن ثم تحسين عملية التعلم والتعليم. وبعد ذلك، وزعت عليهم كتيبات التجربة بشكل عشوائي وطلب منهم قراءة ما فيها في مدة أقصاها ٢٠ دقيقة مع التقيد التام بالتعليمات التي وردت فيها. كان الكتيب يحمل إما رقم ١ ليدل على مجموعة التنظيم العشوائي، أو رقم ٢ ليدل على مجموعة التنظيم التوسعي، أو رقم ٣ ليدل على مجموعة التنظيم الهرمي دون أن يعلم الطلاب بذلك. وبعد انتهاء الطالب من قراءة الكتيب يسلمه إلى المراقب ويطلب منه ورقة الاختبار الكلي التي تحمل رقما يناظر رقم الكتيب الذي قرأه. وعندها يطلب المراقب من الطالب الإجابة عن الاختبار الكلي بجميع فروعه في مدة أقصاها ٣٠ دقيقة. وبعد الانتهاء من الإجابة يسلم الطالب الاختبار مشكورا إلى المراقب.

استغرق زمن التجربة ساعة من الزمن استنفذ عشر دقائق منها في توزيع كتيبات التجربة واستلامها، بما فيها النص والاختبار. وقد انتهت التجربة في الساعة الحادية عشرة صباحا.

النتائـج

حللت النتائج باستخدام تحليل التباين الأحادي، لاختبار متوسطات المجموعات الثلاث التجريبية على المتغيرات المستقلة التي تمثل طرائق تنظيم المحتوى التعليمي. وقد استخدم اختبار (ف) العام لهذا الغرض. ولقد أجري تحليل التباين هذا أربع مرات بشكل مستقل: مرة لاختبار التذكر الخاص، ومرة لاختبار التذكر العام، وأخرى لاختبار التطبيق، ورابعة للاختبار الكلي الذي تضمن الاختبارات الثلاثة المذكورة.

لم يظهر اختبار (ف) العام فروقا ذات دلالة إحصائية على أي من الاختبارات الثلاثة، ولا على الاختبار الكلي؛ وبالتالي لم يكن هناك حاجة لاستخدام تحليل التباين اللاحق بواسطة اختبار شيفيه؛ حيث كانت قيمة (ف) العامة المحسوبة لاختبار التذكر

الخـاص تسـاوي [ف (٢ : ٣٢) = ١,٠٨]، ولـلاختبار الكلي تساوي [ف (٢ : ٣٣) = ١,١٢] في حين كانت قيمة (ف) الحرجة تنساوي (٣,٣٢) (انظر جدول رقم ١).

جدول رقم ١ . النتـائج الإحصائية لتحليل التباين الأحادي لكل من مجموعات التنظيم التوسعي، والتنـظيم الهـرمي، مقابل العشوائي، على كل من اختبار التذكر الخاص، واختبار التذكر العام، واختبار التطبيق، والاختبار الكلي؛ من حيث المتوسط (م)، والخطأ المعيـاري (ع)، وحجم العينة (ن)، وقيمة (ف) المحسوبة، وقيمة (ف) الحرجة، ودرجات الحرية (د ح).

المجموعات التجريبية	المتوسط، (الانحراف المعياري) حجم العينة				(ف)	(د ح)
الاختبارات اللاحقة		التنظيم التوسعي	التنظيم الهرمي	العشوائي		
تذكر المعلومات الخاصة	م	٥,٦٢	٦,٢٧	٤,٨٨		
	(ع)	(٢,٠)	(٢,٤)	(٣,٢)	٠,٨٢	٢ : ٣٣
	ن	١٢	١١	١٣		
تذكر المعلومات العامة	م	٦,٧٠	٥,٥٠	٥,٣٤		
	(ع)	(٢,٤)	(٢,١)	(٢,٧)	١,٠٨	٢ : ٣٣
	ن	١٢	١١	١٣		
تطبيق المعلومات العامة	م	٨,٣٣	٧,٥٩	٦,٧٣		
	(ع)	(٢,٥)	(٢,٤)	(٣,٠)	١,٠٨	٢ : ٣٣
	ن	١٢	١١	١٣		
الاختبـار الكلـي	م	٢٠,٦٥	١٩,٣٦	١٦,٩٤		
	(ع)	(٥,٤)	(٥,٦)	(٧,٣)	١,١٢	٢ : ٣٣
	ن	١٢	١١	١٣		

قيمة (ف) الحرجة على مستوى ثقة ٠٥, = ٣,٣٢.

وبهذه النتائج لم تستطع الباحثة رفض الفرضية الباطلة لهذه الدراسة والتي تتنبأ بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعة التي تتلقى التنظيم التوسعي وتلك التي تتلقى التنظيم الهرمي على جميع مستويات التعلم المدروسة الثلاثة.

في حين استطاعت أن ترفض الفرضية التجريبية التي تتنبأ بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط أداء المجموعات التي تتلقى محتوى منظما، سواء بالطريقة التوسعية أو الهرمية، وتلك التي تتلقاه بطريقة عشوائية على جميع المستويات التعليمية المدروسة الثلاثة: التذكر الخاص، التذكر العام، والتطبيق.

مناقشة النتائج

حاولت الباحثة في هذه الدراسة أن تتحقق من فعالية استخدام نظرية «رايجلوث» التوسعية المبتكرة حديثا في مجال تنظيم التعليم وتدريسه، عن طريق مقارنتها بنظرية «جانيه» الهرمية المعروفة بصدقها وفعاليتها. كما حاولت أن تقارن بين المحتوى المنبظم وفق هاتين النظريتين التوسعية، والهرمية، وبين المحتوى العشوائي غير المنظم.

ولقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التي تلقت المحتوى التعليمي منظما بطريقة «رايجلوث» التوسعية، وبين المجموعة التي تلقته منظما بطريقة «جانيه» الهرمية، هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات كل من «رايجلوث» [٢٧]، و «سميث وودمان» [٣٠] الذين لم يستطيعوا أن يجدوا فرقا إحصائيًّا بين أداء المجموعات التي تلقت محتوى منظما بالطريقة التوسعية والمجموعات التي تلقته منظما بالطريقة الهرمية. في حين أن هذه النتائج تتعارض مع نتائج دراسة «هانكلوسكي» الأولى التي توصل فيها إلى تفوق تنظيم «رايجلوث» التوسعي على تنظيم «جانيه» الهرمي [٢٩]، وتتعارض أيضًا مع نتائج دراسته الثانية التي توصل فيها إلى تفوق التنظيم الهرمي على التنظيم التوسعي [٢٩].

وبإلقاء نظرة على متوسط كل مجموعة من المجموعات الثلاث المدروسة في الدراسة الحالية، فقد لوحظ أن متوسط علامات المجموعة ذي التنظيم الهرمي كان أعلى من متوسط علامـات المجمـوعة ذي التنظيم التوسعي على اختبار التذكر الخاص فقط؛ في حين أن متوسط علامات المجموعة ذي التنظيم التوسعي كان أعلى من متوسط المجموعة ذي التنظيم الهرمي على اختبار التذكر العام، واختبار التطبيق، والاختبار الكلي أيضًا (انظر جدول رقم ١). ومع أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية، إلا أنها قد تعطينا فكرة عن فعالية طرائف التنظيم. فقد يكون التبنظيم الهرمي الذي يتسلسل من الأمثلة إلى الفكرة العامة فعالا مع محتوى يتكون من الحقائق والأمثلة، في حين قد يكون التنظيم التوسعي الذي يبدأ من الفكرة العامة إلى الأمثلة فعالا مع محتوى تعليمي يتكون من معلومات عامة.

إن هذه النتائج المتعلقة بالتنظيم التوسعي تشبه إلى حد ما، ماتوصلت له «دروزه» [٣١] عندما اختبرت فعالية تنظيم «أوسبل» المتجلي في منظومة المعلومات والذي يأخذ مبدأ التسلسل من العام إلى الخاص، وأثره على ثلاثة مستويات في التعلم كالتي استخدمت في هذه الدراسة، ألا وهي تذكر المعلومات الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، وتطبيق المعلومات العامة. وقد توصلت فيها إلى أن فعالية تنظيم «أوسبل» كان مع محتوى تعليمي يتكون من معلومات عامة وليس مع معلومات جزئية خاصة. وبما أن تنظيم أوسبل يشبه تنظيم رايجلوث من حيث أن كلا منهما يتسلسل بالمعلومات من العام إلى الخاص، فقد تكون هذه النتيجة مؤشرًا صادقًا لفعالية هذه الطريقة في التنظيم مع محتوى المعلومات العامة. إلّا أن مزيدا من الدراسات المستقبلية مستحب في هذا المجال لأن النتائج لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

من ناحية أخرى، فإن الفحص المبدئي لمتوسطات علامات المجموعات المدروسة في الدراسة الحالية يبين أن متوسط علامات كل من مجموعة التنظيم الهرمي ومجموعة التنظيم التوسعي كان أعلى من متوسط علامات مجموعة المحتوى العشوائي، وكان التفوق على جميع الاختبارات الثلاثة المستخدمة في التجربة. ومع أن الفروق لم تصل إلى مستوى الدلالة الاحصائية أيضًا، إلا أن النتائج تدخل في إطار المنطق وتتفق مع بعض نتائج الدراسات

السابقة [١٩]، [٢٤]، [٢٦]، حيث تعطينا فكرة عن فعالية المحتوى المنظم وتفوقه على المحتوى العشوائي في تحسين عملية التعلم. ومع هذا فمزيد من الدراسات أيضا مستحب في هذا المجال.

هكذا نرى أن مثل هذه الدراسة ودراسات أخرى مستقبلية تتعلق بتنظيم المحتوى التعليمي وفق نظريات ونماذج معروفة قد يساعدنا ـ كواضعي مناهج ومعلمين ـ في معرفة الطريقة التي يجب أن تنظم بها محتويات الحصص الصفية، والوحدات الأسبوعية، والفصول الشهرية، والمناهج السنوية، والبرامج التربوية للحاسوب التعليمي، وذلك بهدف إعدادها وفق الطريقة التي يتعلم بها الطالب ويخزن بها المعلومات في ذاكرته وتؤدي إلى تحسين عملية تعلمه، ومن ثم تحسين عمليتي التعلم والتعليم عامة.

توصيـــــات

توصي الباحثة الدارسين الآخرين بإجراء دراسات تجريبية تختبر فعالية النظرية التوسعية في تنظيم المحتوى التعليمي مقارنة بغيرها من النظريات كالنظرية الهرمية، ونموذج أوسبل، ونموذج برونر، باعتبار المتغيرات المستقلة، والمتغيرات التابعة التالية:

المتغيرات المستقلة

١ ـ استخدام ثلاثة أحجام من المحتوى التعليمي: طويل نسبيا، متوسط الحجم، وقصير.

٢ ـ استخدام ثلاثة مستويات من قدرة المتعلم: عالية، ومتوسطة، ومُنخفضة.

٣ ـ نمط المحتوى التعليمي بحيث تُختبر فعالية نظرية التنظيم مع محتوى المادة العلمية ومحتوى المادة الأدبية على السواء.

المتغيرات التابعة

١ ـ مستويات تعلميّة تعليمية مختلفة بالإضافة إلى التي اختبرت في هذه الدراسة، كاستخدام مستويات «بلوم» التعليمية: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم [٣٢].

المـــراجـــــــع

[١] Patten, J. V., C.J. Chao, and C. M. Reigeluth. "A Review Strategies for Sequencing and Synthesizing." *Review of Educational Research,* 56, No. 4 (1986). 437-71.

[٢] Ausubel, D. P. "The Use of Advance Organizers in the Learning and Retention of Meaning for Verbal Learning Material." *Journal of Educational Psychology,* 5, No. 15 (1960), 267-72.

[٣] Ausubel, D. P. "Some Psychological Aspects of the Structure of Knowledge." In S. Elam, ed., *The Structure of Knowledge.* Chicago: Rand McNally, 1964.

[٤] Bruner, J. S. *Toward a Theory of Instruction.* New York: W.W. North, 1966.

[٥] Gagne, R. M. *The Conditions of Learning.* 3rd. ed. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1977.

[٦] Gagne, R. M., L., Briggs, and W. Wager. *Principles of Instructional Design.* 3rd. ed. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1988.

[٧] Merill M. D. "Component Display Theory." In C. M. Reigeluth, ed., *Instructional Design, Theories, and Models: An Overview of Their Current Status.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. 1983, 279-333 .

[٨] Reigeluth, C. M., and F. S. Stein. "The Elaboration Theory of Instruction." In C. M. Reigeluth, ed., *Instructional Design, Theories, and Models: An Overview of Their Current Status.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1983, 335-81.

[٩] دروزه، أفنان نظير. «نماذج في تنظيم محتوى المناهج .» *مجلة جامعة دمشق للعلوم الإنسانية،* ع١٣ (١٩٨٨م)، ص ص٢١-٥٨ .

[١٠] دروزه، أفنان نظير. *النظرية في التدريس وترجمتها عمليا.* الخليل: رابطة الجامعيين العرب، ١٩٩٢م.

[١١] صالح، عبدالعزيز. *التربية الحديثة مادتها ـ مبادؤها ـ وتطبيقاتها العملية، (التربية وطرق التدريس).* طـ٦. القاهرة: دار المعارف، ١٩٧٥م.

[١٢] دروزه، أفنان نظير. *إجراءات في تصميم المناهج،* طـ١ . نابلس: مركز التوثيق والأبحاث، جامعة النجاح الوطنية ١٩٨٦م.

[١٣] دروزه، أفنان نظير. «إجراءات في تحليل المحتوى كعنصر من عناصر المنهاج نظريًا وعمليًا.» *مجلة المعلم ـ الطالب،* ع١ (١٩٨٨م)، ص ص٥٠-٦٣.

[١٤] Jonassen, D. H., and W. H. Hannum. "Analysis of Task Analysis Procedures." *Journal of Instructional Development,* 9, No. 2 (1986), 2012.

[١٥] دروزه، أفنان نظير. «النظرية التوسعية لتنظيم التعليم لشارلز رايجلوث.» *مجلة النجاح للأبحاث*، ع٢ (١٩٨٤م)، ص ص١١٣-١٣٠.

[١٦] Reigeluth, C. M. "In Search of a Better Way to Organize Instruction: The Elaboration Theory." *Journal of Instructional Development*, 2 (1979), 8-15.

[١٧] Reigeluth, C. M., and A. N. Darwazeh. "The Elaboration Theory's Procedure for Designing Instruction: A Conceptual Approach." *Journal of Instructional Development*, 5, No. 3 (1982), 22-23.

[١٨] Reigeluth, C. M., and C. A. Rodgers. "The Elaboration Theory of Instruction: Prescription for Task Analysis and Design." *NSPI*, 19 (1980), 16-26.

[١٩] Gavurin, E. J., and V. M. Donahue. "Logical Sequence and Random Sequence." *Automated Teaching Bulletin*, 1 (1961), 3-9.

[٢٠] Roe, K. V., H. W. Case, and A. Roe. "Scrambled Versus Ordered Sequence in Auto-Instructional Programmes." *Journal of Educational Psychology*, 53 (1962), 101-104.

[٢١] Hamilton, N. R. "Effects of Logical Versus Random Sequencing of Items in Auto-Instructional Programme under Two Conditions of Covert Response." *Journal of Educational Psychology*, 55 (1964), 258-66.

[٢٢] Levin, G. R., and B. L. Baker. "Item Scrambling in a Self-Instructional Programme." *Journal of Educational Psychology*, 54 (1963), 138-43.

[٢٣] Payne, D. A., D. R., Krathwohl, and J. Gordon. "The Effect of Sequence on Programmed Instruction." *American Educational Research Journal*, 4 (1967), 125-32.

[٢٤] Buckland, P, R. "The Ordering of Frames in a Linear Program." *Programmed Learning and Educational Technology*, 5 (1968), 197-205.

[٢٥] Kallison, J. "Effects of Lesson Organization on Achievement." *American Educational Research Journal*, 23, No. 2 (1986), 337-47.

[٢٦] Hobbs, D. J. "Effects of Content Sequencing and Presentation Mode of Teaching Material on Learning Outcomes." *Programmed Learning and Educational Technology*, 24, No. 4 (1987), 293-99.

[٢٧] Reigeluth, C. M. "An Investigation of the Effects of Alternative Strategies for Sequencing Instruction on Basic Skills (Final Report), (1981)," ERIC Document, ED. No. 288-512.

[٢٨] Gilbert, T. "Mathematics: The Technology of Education." *Journal of Mathematics*, 1, No. 1 (1962), 7-73.

[٢٩] Hanclosky, W. V. "A Comparison of Task Analysis, Advance Organizer, and Concept of Elaboration Methods in Teaching Concepts and Principles." Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Jan. 16-21, 1986, Las Vegas, NV. ERIC Document, ED. No. 267-72.

[٣٠] Smith, P. L., and J. F. Wedman. "The Effects of Organization of Instruction on Cognitive Processing." Paper presented at the Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Jan. 14-19, 1988, New Orleas, LA. ERIC Document, ED. No. 295-664.

[٣١] دروزه، أفنان نظير. «أثر المقدمة المنظمة لأوسبل في ثلاثة مستويات في التعلم: تذكر المعلومات الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، وتطبيق المعلومات العامة، وذلك لدى استخدامها بصفتها استراتيجية إدراكية متضمنة وإدراكية منفصلة.» *المجلة العربية لبحوث التعليم العالي*، ع٨ (١٩٨٨م)، ص ص٣-٤٣.

[٣٢] Bloom, B. S. *Taxonomies of Educational Objectives*. Hanabook 1: Cognitive domain. New York: Mackey, 1956.

The Effects of Using Reigeluth's Elaboration Theory Versus Gagne's Heirarchical Approach and the Random Order for Sequencing Instruction on Remember and Application Levels Learning

Afnan N. Darwazeh
Associate Professor, College of Education,
An-Najah National University, Nablus, West Bank

Abstract. 36 male and female community college freshmen were presnted with a 2000 word passage titled "The Scientific Method of Research." Subjects were randomly assigned into three experimental groups: the first goup received the passage which was sequenced according to Reigeluth's Elaboration Theory (RET), the second group received the same passage but was sequenced according to Gagne's Hierarchical Approach (GHA), and the third one received it in a Random Sequence (RS).

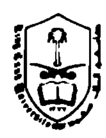
On a 13-short answer immediate post test, questions measuring three levels of learning: Remember Specific Information (RSI), (AGI); F-test failed to show any significant main effect between the three groups; although the average achievement of RET group was higher than the GHA on RGI, AGI, and the total test. Whereas, the average achievement of GHA was higher than the RET on RSI subtest only. It also was noticed that the average achievement of RET and GHA groups was higher than the RS group on all subtests, and the total test.

These insignificant results call researchers' attention to duplicate this study, and conduct more studies considering other variables which may have an influence, or interact with content sequences, such as students' ability and content's length. Such studies could help researchers to specify conditions for using a certain model of sequence rather than another and why.

J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 271-494 Ar., Riyadh (A.H. 1413/1993).

Contents

Arabic Section



King Saud Univiersity Press – A.H. 1414

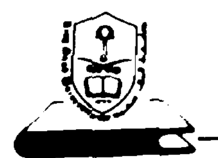
J. King Saud Univ., Vol. 5, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 271-494, Riyadh (A.H. 1413/1993)

Journal of
King Saud University
Volume 5

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

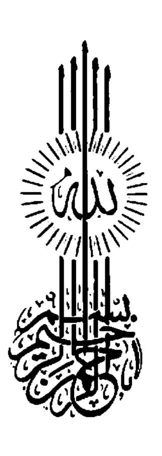
A.H. 1413

(1993)



University Libraries, King Saud University

P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia



Guidelines for Authors

The Journal of King Saud University

This periodical is a publication of the University Libraries – King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their scholarly works based on research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. Manuscripts submitted in either Arabic or English. And, if accepted for publication, may not be published elsewhere without the express permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the editorial board:

1). **Article:**

An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**

A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**

A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**

Letters to the Editor,
Comments and responses,
Preliminary results or findings, and
Miscellany.

5) **Book Reviews**

General Instructions

1. **Submission of Manuscripts:**

A typewritten original manuscript (one side only) using A4 size paper, double spaced, along with two copies is required. All pages, including tables and other illustrations, are to be numbered consecutively. Tables, other illustrations, and references should be presented on separate sheets with their proper text position indicated.

2. **Abstracts:**

Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**

Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.5 cm × 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color.

4. **Abbreviations:**

The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals* where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig. etc.

5. **References:**

In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in MLA entry form.

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g., [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article (in quotation marks), title of the periodical (underlined), volume, number, year of publication (in parenthesis), and pages.

Example:

[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Bain Child." Saturday Review, 45, No. 62 (1962), 2–23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (underlined), place of publication, publisher, and year of publication.

Example:

[8] Daiches, David. Critical Approaches to Literature. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in on-line brackets.

It is not permissible to use any Latin terms as: op. cit., loc. cit., ibid., in the style described above.

6. **Content Note:**

A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books³ are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are to be used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented on separate sheets. They will be printed below a solid line which separates the content notes from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and Forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**

Authors will be provided fifty (50) reprints without charge.

9. **Correspondence:**

Address correspondence to: appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
(Educational Sciences)
P. O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual.

11. **Price per issue:** SR 10.
$ 5 (including postage)

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O.Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 5, Educ. Sci. & Islamic Stud. (2), pp. 271-494, Riyadh (A.H. 1413/1993)

ISSN 1018 - 3620



Journal of King Saud University

Volume 5

Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1413 (1993)



King Saud University

University Libraries